

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

E Ğ İ T İ M FELSEFESİ

PHILOSOPHY of EDUCATION &

NEL NODDINGS

ÇEVİREN: RAŞİT ÇELİK

3. BASIMDAN
ÇEVİRİ

THIRD EDITION



Eğitim Felsefesi

3. BASIMDAN ÇEVİRİ

Çeviren: Raşit Çelik

Philosophy of Education

Nel Noddings



A MEMBER OF THE PERSEUS BOOKS GROUP





NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ.

Yayın No.: 1567

Eğilim No.: 306

ISBN: 978-605-320-473-2

© 3. Basımdan Çeviri, Eylül 2017

EĞİTİM FELSEFESİ

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Nel Noddings

Çeviren: Ragıp Çallık



Copyright 2017, NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ. SERTİFİKA NO.: 20779

Bu basımın bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti'ne aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

Copyright © 2012 by Westview Press Published by Westview Press, A Member of the Perseus Books Group
First published in the USA by Westview Press a member of Perseus Books Group.

Genel Yayın Yürütmeni: Nevzat Argun <nevgun@nobelkitap.com>
Dizi Editörü: Naim Dilek <naim@nobelkitap.com>

Redaksiyon: Süleyman Gazgin <suig@nobelkitap.com>

Sayfa Tasarım: Emel Yıldız <emel@nobelkitap.com>

Kapak Tasarım: Mehmet Yılmaz <mehmet@nobelkitap.com>

Basım ve Cilt: Harmandoğultari İç ve Dış Ticaret A.Ş. Sertifika No: 35188

İstanbul Caddesi Etiler Sokak No:7/197 Beşiktaş / ANKARA

Tel: 0312 342 0 800 www.harmandoogultari.com

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Noddings, Nel

Philosophy of Education / Nel Noddings

Eğitim Felsefesi / Çeviren: Ragıp Çallık

3. Basımдан Çeviri, XX + 284 s., 160x235 mm

Kaynakça ve dipnotlar var.

ISBN 978-605-320-473-2

1. Eğitim 2. Felsefe 3. Eğitim Felsefesi

Genel Dağıtım: ATLAS AKADEMİK BASIM YAYIN DAĞITIM TİC. LTD. ŞTİ.

Sipariş: <siparis@atlasakademi.com>

Telefon: +90 312 278 50 77 - Faks: 0 312 278 21 65

e-posta: www.atlasakademi.com - <info@atlasakademi.com>

Bağ: www.edisakitap.com - <info@edisakitap.com>

Dağıtım: Alfa, Arasta, Fikal, Profiz ve TK Dağıtım



NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ.
Ankara Etiler Mahallesi Cad. No.: 7/197 Beşiktaş ANKARA
Tel: +90312 418 30 10 Faks: +90312 418 30 20
Harmandoğultari, Ankara Cad. Harmandoğultari Sok. Göltepe Apt.
No:3 Daire:3 Kat:3 / Etiler, Beşiktaş, İstanbul Tel-Faks: +90312 418 30 10
nobel@nobelkitap.com - www.nobelkitap.com



Beni eğitim felsefesiyle tanıştıran Lawrence G. Thomas'a

Çevirenin Ön Sözü

Nel Noddings tarafından yazılan bu eser eğitim felsefesi alanına giriş niteliğinde bir kitap olmakla beraber son derece bilgilendirici ve derin düşünmeye yönlendirici bir kaynaktır. Yalnızca alandaki farklı düşüncelerin genel bir özetini sunmaktan çok, değindiği konularla ilgili temel felsefi soruları dikkatli bir tartışma akışı içerisinde ele alması sayesinde eğitim felsefesi hakkında bilgi edinmek isteyen okuyucular açısından oldukça yararlı bir kitaptır. Her bir bölümde ele alınan konuların tartışılmasının ardından yöneltilen sorular hem felsefi metinlerin yalnızca tek bir okumayla geçilemeyeceğini bir kez daha kanıtlarken hem de okuyucuları ele alınan konuyla ilgili daha derin düşünmeye ve bu konular hakkında kendi bakış açılarını geliştirmeye yönlendirebilecek niteliktedir. Tüm bunlara ek olarak, her bölümün ardından sunulan ilave kaynaklar ilgili alanda daha detaylı bilgi edinmeye ve daha derin felsefi tartışmaların içerisine girmeye hevesli okuyucular açısından paha biçilmez bir olanaktır. Dolayısıyla, bu kitap eğitim felsefesine ilgi duyan herkes açısından önemli bir kaynak niteliğindedir.

Noddings öncelikle, eğitime yöneltilen en temel felsefi sorulardan hareketle ve felsefe tarihi içerisinde eğitime dair en temel soruları en derin şekillerde ele almış isimler üzerinden tarihsel bir analiz sunar. Bu eğitimsel düşünce tarihi içerisindeki analiz ve tartışma Sokrates’le başlayıp Platon, Aristo, Rousseau, Pestalozzi, Herbert, Froebel ve en sonunda yirminci yüzyılın en önemli eğitim filozoflarından biri olan John Dewey ile günümüze bağlanır. Bunlara ek olarak, Noddings eğitim felsefesi alanındaki en güncel tartışmalara geçmeden önce bu tartışmaları anlamak açısından son derece önemli olan bazı başlıkları detaylı bir şekilde ele alır. Analitik felsefe, Kıta Avrupası felsefesi, mantık, epistemoloji, sosyal bilimler ve etik başlıkları altında eğitim felsefesi açısından önem taşıyan çeşitli konular detaylı bir tartışma akışı içerisinde ele

alınır. Noddings son bölümleri eğitim felsefesi alanındaki güncel tartışmaları yönlendiren ana konulara ayırır. Eğitimde eşitlik, adalet, hesap verebilirlik, standartlaştırılmış sınavlar, çokkültürlülük, kozmopolitizm, feminizm gibi önemli konu başlıkları son bölümler içerisindeki tartışmaların ana başlıklarını oluşturur. Yukarıda söz edilen filozoflarla beraber birçok araştırmacının ve filozofun eğitim felsefesi alanı açısından önemli olan görüşleri ve teorileri her bir bölümdeki tartışma içerisinde ayrıca ele alınır. Bu nedenle, bu kitabın konu ve isim kapsamı burada kısaca değinilen ana başlıklardan ve isimlerden çok daha geniştir. Noddings'in eğitim felsefesinin çerçevesini oluşturan önemli konuları son derece geniş bir kapsam içerisinde ele alış ve titiz tartışması özellikle dikkate değerdir.

Eğitim felsefesi alanındaki Türkçe kaynaklar çoğunlukla belirli felsefi yaklaşımlara dair özet niteliğinde bilgiler aktarır ve bu yaklaşımların eğitimle ilgili sınırlı sayıda soruya ne şekilde cevaplar ürettiğini ele alır. Fakat genellikle felsefi bir yöntem içerisinde detaylı bir tartışma sunmakta yetersiz kalırlar ve konularının kapsamı 1980'lerden günümüze kadar olan tartışmaları pek içermez. "Eğitim felsefesi" alanına giren Türkçe eğitim araştırmalarında ise, genellikle bilimsel araştırma yöntemleriyle "eğitim felsefesi" çalışmaları yapıldığı görülür. Fakat eğitimsel soruların felsefi yöntemlerle ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, hem eğitim felsefesi alanında tarihsel öneme sahip filozofları ve teorileri ele alış şekliyle hem de bu alanda ön plana çıkan güncel konuları titiz bir tartışma içerisinde sunmasıyla bu kitabın Türkçe kaynaklara önemli bir katkı yapacağı açıktır. Eğitim felsefesine merak duyan herkese ve bu alana katkı sağlamaya hevesli tüm düşünürlere yararlı olması dileğiyle.

Ö n S ö z

Eğitim felsefesi, eğitimin ve eğitim problemlerinin felsefi incelemesidir. Felsefenin diğer alanlarının aksine, nadiren felsefe bölümlerinde öğretilir. Aynen hukuk felsefesinin genellikle hukuk fakültelerinde ya da sağlık felsefesinin genellikle tıp fakültelerinde öğretildiği (eğer öğretiliyorsa) gibi, eğitim felsefesi genellikle eğitim fakültelerinde öğretilmektedir. Bu alanın ana konusu eğitim, metodu ise felsefi metottur.

Felsefi metot genel olarak dilin, teorilerin, argümanların ve kavramların analizini ve açıklamasını içerir. Filozoflar, filozoflar olarak, genellikle eğitime (ya da öğretim, öğrenme ve benzeri kavramlara) dair teoriler üretmezler. Bunun yerine, argümanları ve teorileri analiz ederler -bazen daha önceki argümanları geliştirirler, bazen de bir argüman dizisini ya da bir teoriyi revize etmeye ya da terk etmeye götürecek derecede güçlü itirazlar üretirler. Bununla beraber, felsefeyi analiz yapma ve açıklığa kavuşturma olarak gören yaklaşıma alternatif birçok yaklaşım vardır. Örneğin klasik Yunan filozofları felsefeyi çok daha geniş şekilde yorumlamış ve daha sonraki filozofların -özellikle analitik görüştekilerin felsefenin alanı dışında bularak reddettiği bir sürü soruya cevap aramışlardı. Yunan filozoflar için “felsefe,” “bilgelik sevgisi” anlamındaydı ve biz bugün onların tartışmalarına “ölümsüz bir sohbet” olarak bakarız. Çoğumuz, felsefenin ölümsüz soruları reddederek fazla ileri gittiğini ve filozofların öğrencilerini bir kez daha ölümsüz sohbe katılmaya davet edeceklerine dair işaretler olduğunu düşünürüz.

Yirminci yüzyıl felsefesinin hâkim analitik görüşüne rağmen, filozoflar bazen teoriler üretmişlerdir ve bugün birçok filozof yapıcı çalışmalarla meş-

guldür. Yeni diller üretmekte ve dilin standart kullanımlarına karşı güçlü alternatifler önermektedirler. Hatta bazıları, öğretimle ilgili öyküleme formundaki ampirik verilerden ve literatürden ciddi şekilde yararlanmaktadır. Bu çalışmanın tamamen felsefe olarak tanınıp tanınmayacağı ise, heyecan verici güncel bir tartışmanın parçasıdır.

Eğitim felsefecileri eğitimin problemlerini felsefi bir bakış açısıyla ele alırlar. Bunu gerçekleştirmek için ise, felsefenin birçok alanıyla ilgili bir şeyler bilmeleri gerekir -epistemoloji (bilgi teorisi), dil felsefesi, etik, sosyal felsefe ya da siyaset felsefesi, bilim felsefesi ve muhtemelen zihin felsefesi ve estetik. Bu çetin bir iştir; eğitim felsefecileri eğitim felsefesine bir giriş hazırlarken, öğretmen eğitimcilerini memnun etmede yetersiz kalırlar çünkü malzemeleri fazlasıyla soyut ve ezoteriktir. Bazı çağdaş yaklaşımlar her şeye sahiptir ama felsefenin *içeriği* denen şeyi terk etmişlerdir; bunun yerine eğitimin ciddi problemlerine (felsefi metodun bir karakteristiği olan) düşünce açıklığını uygulamaya odaklanırlar.

Burada okuyuculara felsefenin alanlarını ve ana meselelerini tanıtacağım ve bunların eğitimin problemleriyle olan ilişkisini göstereceğim. Bunu yaparken güncel problem alanlarına değineceğim. Burada amaç, okuyucuları felsefi kanıtlamanın güçlüğü ve aynı zamanda eğitim alanındaki konuların karmaşıklığı hakkında bilgilendirmektir.

İlk dört bölüm okuyuculara Sokrates'ten bu yana önemli olan bazı eğitimsel sorulara dair ve bu sorulara filozofların hangi yollardan cevap verdiklerine dair bilgiler sunacaktır. Bu sorulara dair ve bu soruların yirminci yüzyıl öncesinde nasıl ele alındığına dair kısa bir tarihsel araştırmanın ardından, 2. Bölüm'de John Dewey'in düşüncelerine değineceğim. Bu bölüm tarihsel süreci devam ettirmekle beraber güncel tartışmaların zeminini hazırlayacak ve ayrıca pragmatik natüralizm metodunu tanıtacaktır. Üçüncü ve dördüncü bölümlerde çağdaş eğitim felsefecileri tarafından kullanılan diğer metotlar ve yaklaşımları tartışacağım: analitik felsefe, varoluşçuluk, fenomenoloji, eleştirel teori, hemenötik ve postmodernizm. Tüm bu teorilerin detaylı şekilde ele alınması beklenmemeli. Amacım öğrencilerin çeşitli yaklaşımların ürünlerini anlayarak ve zevk alarak okumalarını ve bir yazarın belirli bir geleneğin içeriğini ya da teorisini kullandığını fark edebilmelerini sağlamaktır.

Giriş bölümlerinden sonra, felsefi şekilde ele alınan belirli eğitimsel problemlere -genel olarak epistemoloji, etik, bilim felsefesi ve benzeri alanların kapsamına giren eğitimsel meselelere- bakacağız. Bu düzenleme kitabın yazarı olarak benim için bile tamamıyla tatmin edici değildir çünkü disiplinler ve alt disiplinler arasındaki keskin sınırların yıkılacağı günü sabırsızlıkla bekliyorum. Bununla beraber, bu problemle ilgili eksiksiz bir tartışmaya doğru ilerleyen noktaları yeri geldikçe göstermeye çalışacağım -örneğin güncel olarak, etik analize son derece ihtiyaç duyan bir epistemolojik mesele olarak görülen bir meseleye geldiğimizde buna değineceğiz. Kitabın sonuna doğru belki de okuyucular neden keskin sınırların yıkılması gerektiğini göreceklerdir. Bu arada, filozofların bu sınırlar içerisinde neleri başardığını ve neden daha yapacak çok şey olduğunu düşünmek yol gösterici olabilir.

Eğitim Felsefesi'nin ikinci baskısına tamamen yeni bir bölüm eklenmiştir. “Eğitim Reformu Problemleri” başlıklı 10. Bölüm, eşitlik, hesap verebilirlik, standartlar ve sınavlarla ilgili konuları ele alır. Yirmi birinci yüzyıl ilerledikçe eğitim reformunun özel nitelikleri tabii ki değişecektir; fakat temel meseleler aynı kalacaktır ve tüm eğitimciler bu meseleler hakkında derinlemesine düşünmelidir. Günümüzün hangi tavsiyeleri, demokrasimizi koruyacak ve geliştirecektir? Hangileri bireysel ilerlemeyi destekleyecektir? Günümüzde popüler olan bazı fikirler bu iki önemli amaca ters düşmekte midir?

Bu üçüncü baskıda ise, güncel olarak büyük önemi olan iki konu hakkında yeni bir bölüm eklenmiştir: çokkültürlü eğitim ve kozmopolitizm. Bu bölüm çokkültürlü eğitimi hem destekleyen hem de ona karşı olan argümanları ele alır; ayrıca vatanseverlik ile vatandaşlık, kozmopolitizm ile “istisnacılık,” ve çokkültürlü eğitim ile etnik çalışma arasındaki bazı karışıklıkları açıklığa kavuşturmaya çalışır.

“Feminizm, Felsefe ve Eğitim” başlıklı son bölüm ise, kendinden önceki bölümleri feminist bir bakış açısıyla özetler. Yirminci yüzyılın ilk dönemlerindeki felsefi metinler genellikle yazarın felsefi görüşünü ortaya koyan bir açıklama bölümüyle sonlanır. Bu eserdeki son bölüm de bu anlayışla yazıldı. Bu bölüm okuyuculara daha önceki bölümlerde ele alınmış olan argümanları hatırlatmalı ve okuyucuları daha ileri araştırmalara teşvik etmelidir. Bu baskıda okuyucuları bakım etigindeki son çalışmalarla ilgili bilgilendirmek için birazcık ekleme yaptım.

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürümü, düşüncelerimi etkilemiş olan ve eğitim öğrencilerine kuşaklarca katkıda bulunmuş olan, bu kitapta adları hem geçen hem de geçmeyen tüm eğitim felsefecilerine sunmak istiyorum.

İlk baskının taslağını okuyup hatalı kısımları çıkartmama ve diğer kısımları netleştirmeme yardımcı olan Denis Phillips, Nicholas Burbules ve editör Spencer Carr'a özel teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, ilk taslağı ders kitabı olarak kullanan ve revize edilmesine önemli derecede katkı sağlayan Columbia University, Teachers College'daki hevesli öğrencilere de özel teşekkürleri bir borç bilirim. Taslağı okuyup yazım hatalarını belirlediğı için ve özellikle baştan sona zevkle okuduğunda ısrarcı olduğı için, eşim Jim'e ayrıca teşekkür borçluyum.

Birinci baskıdan bu yana Randall Curren, Amy McAninch, Nathan Nobis, Harvey Siegel ve Lynda Stone'dan faydalı yorumlar aldım. Amy McAninch, Değerlere Açıklık Getirme konusuna yaklaşımım için revizyonlar önerdi; Harvey Siegel beni doğruluk konusunda daha derin düşünmeye ikna etti. Nathan Nobis kitabı öğrencileriyle kullanması neticesinde sayfalarca öneri yazdı ve bu çabası çok makbule geçti. Değişikliklerin kitabı geliştirdiğini umuyorum.

Nel Noddings

İçindekiler

ÇEVİRENİN ÖN SÖZÜ	vii
ÖN SÖZ	ix
TEŞEKKÜR	xiii

1. Yirminci Yüzyıl Öncesinde Eğitim Felsefesi	1
--	----------

Sokrates ve Platon	3
Aristo	10
Rousseau	13
Pestalozzi, Herbart ve Froebel	18
<i>Özet Sorular</i>	21
<i>İlave Kaynaklar</i>	22

2. John Dewey'in Felsefe ve Eğitimle İlgili Düşünceleri	23
--	-----------

Dewey'in Felsefi Yönelimi	24
Eğitimin Anlamı ve Hedefleri	26
Dewey ve Psikoloji	29
Dewey'in Bilgi Teorisi	32
Demokrasi ve Eğitim	35
Eğitimde Temanın Yeri	39
Günümüzde Dewey: Bir Değerlendirme	40
<i>Özet Sorular</i>	41
<i>İlave Kaynaklar</i>	42

3. Analitik Felsefe	43
Eğitimde Felsefi Analiz	44
Öğretimin Analizi	47
Öğretimin Güncel Analizi	57
<i>Özet Sorular</i>	60
<i>İlave Kaynaklar</i>	60
4. Kıta Avrupası Felsefesi	61
Varoluşçuluk	61
Fenomenoloji	70
Eleştirel Teori	72
Hermenötik	76
Postmodernizm	77
<i>Özet Sorular</i>	82
<i>İlave Kaynaklar</i>	83
5. Mantık ve Eleştirel Düşünme	85
Formel Mantık	85
İnformel Mantık	92
McPeck'in Eleştirel Düşünme Görüşü	98
Alternatif Bir Yaklaşım	99
<i>Özet Sorular</i>	105
<i>İlave Kaynaklar</i>	106
6. Epistemoloji ve Eğitim	107
Gerekçelendirilmiş Doğru İnanç	108
Temelcilik	110
Doğruluk	113
Temelci Olmayan Bilgi Teorileri	116
Epistemoloji ve Eğitim	122
Yapılandırmacılık	126
<i>Özet Sorular</i>	131
<i>İlave Kaynaklar</i>	132

7. Sosyal Bilimler Felsefesi ve Eğitim Araştırmaları	133
Bilim Nasıl İlerler?	133
Eğitim Araştırmaların İçinde Bir Tartışma	139
Bazı Örnekler	145
<i>Özet Sorular</i>	148
<i>İlave Kaynaklar</i>	149
8. Etik ve Ahlak Eğitimi	151
Aydınlanma Öncesi Etik	152
Aydınlanma Etiği	157
Faydacılık	159
Deweyci Etik	163
Ahlak Eğitimi	166
Bilişsel Gelişimcilik	168
<i>Özet Sorular</i>	175
<i>İlave Kaynaklar</i>	176
9. Toplum ve Siyaset Felsefesi	177
Güncel Tartışmalar	177
Eğitimde Eşitlik ve Adalet	183
<i>Özet Sorular</i>	197
<i>İlave Kaynaklar</i>	198
10. Eğitim Reformu Problemleri	199
Eşitlik	199
Hesap Verebilirlik	204
Standartlar	207
Sınavlar	210
<i>Özet Sorular</i>	211
<i>İlave Kaynaklar</i>	212

11. Çokkültürlülük ve Kozmopolitizm	213
Çokkültürlülük	213
Kozmopolitizm	218
Eğitimcinin �ıkmazı	219
�zet Sorular	221
�lave Kaynaklar	222
12. Feminizm, Felsefe ve Eğitim	223
Felsefenin Feminist Eleştirileri	223
Epistemoloji	226
Sosyal Bilimler Felsefesi	229
Etik	231
Bakım ve Eğitim	237
�zet Sorular	245
�lave Kaynaklar	246
NOTLAR	247
KAYNAKÇA	265
D�Z�N	275

Şekiller

3.1 Genişletilmiş Öğretim Süreci	56
5.1 Temel Doğruluk Çizelgeleri	86
5.2 ABC Üçgeni	88
8.1 Değerlere Açıklık Getirme Programı	174

Yirminci Yüzyıl Öncesinde Eğitim Felsefesi

Eğitim filozofları, eğitimin merkezinde olan kavram ve soruları açıklama ve analiz etmeyle ilgilenirler. Uzun zaman önce profesyonel eğitim filozofları vardı; filozoflar ve eğitimciler çağdaş eğitim felsefesine aşina sorular üzerine tartışırlardı: Eğitimin hedef ve amaçları neler olmalıdır? Kimler eğitilmelidir? Eğitim doğal ilgiler ve yeteneklere göre değişiklik göstermeli midir? Devlet eğitimde nasıl bir rol oynamalıdır?

Bu soruların hepsi bugün hâlâ sorulmaktadır. Bu soruların hâlâ geçerli olması çoğu eğitim öğrencisinin hevesini kırmaktadır. Hiçbir zaman üstesinden gelinmeyen sorular neden çalışılsın? Eğer belirli soruları cevaplayamıyorsak neden soruyoruz? Bu hassas itiraza verilecek bir cevap şudur: her toplum, kendi halkının faydasına ve dünyanın geleceğine yönelik olabilecek şekilde özenle, sadece bir kere değil her zaman bu soruları cevaplamalıdır. Her dönemde bu sorulara daha iyi ve daha kötü cevaplar verilmiştir; düşünceli insanlar, değişen şartlar altında yeni cevaplar üretmek amacıyla verilmiş eski cevapları incelemeye ve eğitimi olabileceği en iyi hâle getirebilmek amacıyla güncel cevaplar hakkında derinlemesine düşünmeye devam etmişlerdir.

Eğitim felsefesindeki sorular öncelikli olarak eğitimle ilgili sorulardır ve eğitim filozoflarının büyük çoğunluğu eğitim fakültelerinde görev yapmaktadır. Sordukları sorular ise, incelenmeleri için felsefesi metot gerektirmesi açısından felsefi sorulardır. Örneğin eğitimin amacının ne olması gerektiği sorusuna tamamen ampirik metotlarla -deney ve gözlem metotlarıyla- karar veremeyiz.¹ Aksine belirli öncüllerden hareketle ya da tercihlerimizin kesinliği muhtemel görünen etkilerini önererek tartışmalıyız. Eğer ikinci yaklaşımı

seçersek, tercihlerimizin gerçekten beklenen sonuçları doğurduğunu gösteren ampirik metotlarla uğraşabiliriz. Fakat yine de amaçladığımız sonuçlara değer verilmesi gerektiğine dair diğer kimseleri ikna etmek için felsefi tartışmaya ihtiyacımız vardır.

Eğitim felsefesinde daimi sorulardan bir tanesi kimlerin, ne şekilde eğitilmesi gerektiğine odaklanır. Göreceğimiz gibi, bu soru Platon'da derin bir ilgi uyandırmıştır. Platon tartışmasına toplumun ihtiyaçlarını ve insan yeteneklerinin çeşitlerini analiz ederek başlamıştır. Gerçek ve ütöpik dünyanın doğası ve insanın doğası hakkında ayrıntılı bir öncüller grubundan hareketle, eğitimle ilgili önerilerine ulaşmıştır. Buna karşın (2. Bölüm'de çalışmalarını ele alacağımız) John Dewey önerilerini, belirli tercihler yaptığımızda sonuçların neler olabileceğini sorarak oluşturur.

Günümüz toplumu “Kimler eğitilmelidir?” sorusuna neredeyse oy birliğiyle “herkes” şeklinde cevap verir. Büyük tartışma ise, çocukların birey olarak *ne* şekilde eğitilmesi gerektiği hakkındadır. Bu tartışma, günümüzde oldukça hararetle ateşli bir tartışmadır. Birçok eğitimci, bütün çocukların en azından on ikinci sınıfa kadar tamamen aynı eğitimi almaları gerektiğinde ısrar eder. Çoğu Deweyci gelenekten olan diğerleri ise, eğitimin mümkün olduğunca çocukların birey olarak ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun olması gerektiğini savunur.

Bazen felsefi sorular güncel şartlar altında ortaya çıkar. Tanım gereği bu sorular daimi sorular olmasa bile, bu sorular genellikle güncel şartların sınırlarını aşan konulardan kaynaklanır ve titizlikle ortaya konan felsefi analizler süregelen politika tartışmalarına katkıda bulunabilir.

Örneğin güncel bir tartışma olan okul tercihi konusunu dikkate alınız. Halk, bir çeşit finansal yardım belgesi ya da tercih sistemi lehinde oy vermeli ve bu sistemi kurmalı mıdır? Ebeveynlere, çocukları için tercih ettikleri okulun harcını öderken kullanmaları için belirli bir miktarda, diyelim ki \$5,000, harcama belgesi verilmeli midir? Bu sorular kökenlerini kesinlikle bazı daimi sorulardan almaktadır: tüm çocuklar aynı eğitimi almalı mıdır; ebeveynlerin, çocuklarının eğitimi üzerinde hâkimiyeti olmalı mıdır? (ya da ne derece olmalıdır?); eğitim üzerinde hâkimiyet hakkı sadece, istedikleri eğitimi almanın masrafını karşılayabilen kimselerle mi sınırlı olmalıdır?

Felsefi analizin temel konuları tanımlamada ve açıklamada nasıl faydası olabileceğini görebiliriz. Ampirik test yoluyla, bu tür fırsatlardan yararlanan ebeveynlerin harcama belgesinden yoksun olduklarında daha çok memnun

olup olmadıklarına karar verebilirdik. Çoğu öğrencisi harcama belgesi sayesinde gelmiş olan ve öğrencilerin bu durumdan memnun olduğu okulların, bu tür okullara dönüşmeden önceki durumlarına bakarak, bazı belirli ölçümlerde daha iyi iş çıkarıp çıkarmadıklarını bile değerlendirebilirdik. Fakat harcama belgesiyle okuyan öğrenciler açısından olası daha iyi sonuçların, daha bilinçli ve daha varlıklı ailelerden gelen akranları tarafından tercih edilmeyen okullarda okumaya devam eden öğrencilerin mahrumiyetlerini dengeleyip dengelemediğine nasıl karar verebiliriz? Eğer harcama belgesi bal-kanlaştırmaya -yani, her bir mezhep ve alt kültürün kendi okul bölgesi içinde hâkimiyet sürmesine- neden olmaktaysa, ortaya çıkan bu sonuç arzu edilir bir durum mudur? Sorularımı soruş şeklimin, harcama belgesi sistemine taraftar olmadığımı güçlü bir şekilde gösterdiğini fark ediniz. Eğitim felsefesinin bir görevi, argümanlarda kullanılan dili analiz etmek ve diğer olasılık ve bakış açılarına dikkat çeken bir dil sunmaktır. Eğer harcama belgesi sisteminin taraftarıysanız, sorularımın tek taraflılığını ortaya çıkaran sorular oluşturmaya deneyebilirsiniz.

Bunlar, eğitim filozofları için büyüleyici türden sorulardır. Bu soruların bazıları Sokrates'in zamanından beri ortalıktadır. Bazıları ise bizim zamanımızın ve kültürümüzün ürünü olan sorulardır. Fakat bu soruların hepsi, hem büyük önem arz eden bir problemi aydınlatmak için çeşitli yönlerden sorular yöneltme ve cevaplar üretme sabrı bakımından hem de bu soru ve cevapların derin ve dikkatli bir şekilde akıl yürütmeyi, düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirmesi bakımından büyük bir kapasiteyi gerektirir. Birkaç tarihsel örneği incelemeye devam ettiğimizde şu soruları kendinize sormalısınız: Daimi sorular ele alındıkları kapsama göre nasıl değişirler? Eski sorular yerlerini mirasçıları olan benzer sorulara bırakarak nasıl kaybolurlar? Eski sorular verilen cevaplar yeni soruları nasıl ortaya çıkarır?

Sokrates ve Platon

Sokrates hakkında bildiklerimizin tümü öğrencilerinin -özellikle Platon'un- yazdıklarından gelmektedir Sokrates, yazarak değil diğerleriyle diyalog kurarak düşünmeyi seçmiştir. Eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğu Sokrates'i "Sokratik Metot" ile anımsarlar. Bu öğretme metodu özellikle hukuk fakültelerinde popülerdir. Öğretmenin basit görünen bir soru sormasıyla başlar. Örneğin; "Doğruluk nedir?" ya da "Adil olmak ne anlama gelir?" gibi bir soru sorarak başlar. Bir öğrenci cevap verdiğinde, öğretmen öğrenciyi daha derin düşünmeye ve yeni bir cevap vermeye itecek başka bir soruyla karşılık verir. Bu süreç -ayrıca, yıkıcı

çapraz sorgu (ya da bilgicilik) olarak da adlandırılan süreç- öğretmenin ya da öğrencinin ya da her ikisinin birden analizin an itibarıyla götürebilecekleri yere kadar gittiğini hissetmesine kadar devam eder.

Devlet Kitap 1'den alınan aşağıdaki diyalogda Sokrates Polemarchus'u adalet hakkındaki önceki görüşünde - adil olana iyilik, adaletsiz olana kötülük etmemiz gerektiği görüşünde - hatalı olduğuna ikna etmektedir. Sokrates argümana şöyle başlar:

Yani ilk seferde basitçe yaptığımız gibi, arkadaşlarımıza iyilik etmek ve düşmanlarımıza kötülük etmek adildir demektense, ilaveten şöyle demeliyiz: Arkadaşlarımıza iyi oldukları zaman iyi davranmak ve düşmanlarımıza kötü oldukları zaman kötü davranmak adildir.

Evet, öyle görünüyor ki doğrudur.

Ama adil olan bir kimse, her hangi bir kimseye zarar vermeli midir?

Şüphesiz kötü olanlara ve onların düşmanlarına zarar vermelidir.

Atlara kötülük edildiğinde iyileştirilirler mi yoksa kötüleştirilirler mi?

Kötüleştirilirler.

Yani kendi iyi özellikleri bakımından atlar kötüleştirilirler, köpekler değil.

Evet atlar.

Ve kötülük gördüklerinde kendi iyi özellikleri bakımından kötüleştirilenler köpeklerdir, atlar değil.

Tabii ki.

O zaman kötülük yapılan insanlar, insana özgü iyi erdemleri bakımından kötüleştirilmezler mi?

Kesinlikle.

Ve bu insani erdem adalet, değil mi?

Elbette.

O hâlde kötülük yapılan insanlar, kaçınılmaz olarak bu erdemlerini, yani adil olmayı kaybederler değil mi?

Sonuç bu.

Ama bir müzisyen sanatıyla insanları müzikten anlamaz hâle getirebilir mi?

Kesinlikle hayır.

Ya da bir at binicisi, sanatıyla insanları kötü at binicileri yapar mı?

İmkansız.

Ve adil olan bir kimse adalet aracılığıyla insanları adaletsiz yapabilir mi, ya da genel olarak, erdem gereği iyi olan bir şey insanları kötü yapabilir mi?

Elbette hayır.

Peki ateş, soğuk üretebilir mi?

Üretemez.

Ya da kuraklık nem?

Apaçık hayır.

Peki ya iyi bir kimse hiç kimseye zarar verebilir mi?

İmkansız.

Ve adil olan iyi olandır, değil mi?

Kesinlikle.

O hâlde bir arkadaşına ya da herhangi bir kimseye kötülük yapmak adil bir insanın davranışı değildir fakat tam tersidir, yani o adil olmayandır, değil mi?

Sanırım söylediğin şey çok doğru Sokrates.

Bu kısa diyalog Sokrates'in genel karakteristiğidir. Diyaloga hâkimdir ve dinleyiciyi yönlendirir. Thrasymachus ile olan diyalogun ileri bir kısmında olduğu gibi bazen partnerinin argümanını geliştirmesine izin verir ve çok nadiren (yine Thrasymachus diyalogundaki gibi) partnerini tümüyle ikna edemez. Diyalogların büyük çoğunluğunda Sokrates dışlı bir öğretmendir -yönlendiren, sorgulayan, (çoğunlukla bir soru formunda) bilgilendiren, düşüncelerindeki hataları görmeleri için dinleyicilerini hem kibarca hem de pek kibar olmayan şekillerde zorlayan bir öğretmen.

Çoğunuz eski bir televizyon dizisi olan (ve daha önce filmi yapılan) *The Paper Chase* ile şüphesiz aşinasınızdır. Buradaki parlak zekâyâ sahip ve kolay öfkelenen Profesör Kingsfield Sokratik metodu ustaca kullanımıyla hukuk öğrencilerine karşı terör estirir. Kingsfield ve Sokrates'in birçok ortak yönü vardır: müthiş zekâ, ince espri, ara sıra alaycılığı kullanma isteği ve gerçek önem arz eden soruları seçme ve devamını getirmedeki sonsuz beceri. Ama Kingsfield öğrencilerine karşı resmî bir güce sahipti. Cevapları değerlendiriliyordu ve profesörlerinin sorularına hazırlıklı olmadaki başarısızlıkları onları hukuk fakültesinde başarısızlığa ve başka bir mesleği düşünmeye itebilirdi. Sokrates, aksine, öğrencileriyle informal olarak çeşitli kamusal alanlarda ve kendi evlerinde toplanıyordu. Katılımcılar istekleri doğrultusunda gelip gidebiliyor ve Sokrates'in düşündüren sorularına cevap verip vermemeyi seçebiliyorlardı. Aslında Sokrates her zaman, hiç kimseye hiçbir şey öğretmediğinde ısrar ediyordu; "öğrencilerinden" hiçbir ücret almadığı için Sokrates kesinlikle profesyonel bir öğretmen değildi.

Profesyonel öğretmenler olarak -ya da profesyonel öğretmenler olmak üzere olan öğrenciler olarak- Sokratik metodun Sokrates'in kullandığı hâliyle

modern sınıflarda kullanılabilir olup olmadığını kendinize sormalısınız. Hatta Sokrates'in bunu her zaman sizin uygun bulduğunuz yollarla kullanıp kullanmadığını değerlendirmeyi bile isteyebilirsiniz. Öğrencilerinin haysiyetine yakışır saygı gösterdi mi? Ara ara bir fikri onlara dayattı mı (ya da öyle göründü mü)? Bir öğrenciyi akranlarının önünde acımasızca çapraz sorguya çekmek doğru mu (hangi anlamda “doğru”)? Kendi ahlaki standartlarınıza uygun şekilde bu metodun uyarlanabileceği yolları düşünebilir misiniz? Son olarak, eğer Sokratik bir öğretmen olmaya hevesliyseniz, kendinizi geliştirmek için neler yapmalısınız?²²

Sokrates'in kendisi gibi biz de bu metodu bir öğretme metodundan daha çok bir öğrenme ya da sorgulama metodu olarak görebiliriz. Sokrates üstün bir düşünürdü. 5. Bölüm'de Sokrates'in sorgulama metodunu bir eleştirel düşünme metodu olarak yeniden ele alacağız. Ya birinci sorunun analizi için ikinci soruya bir cevabın zorunlu olduğunu tespit ettiğinden ya da ilk soru Sokrates'in tamamlamak istediği sorgulama açısından iyi düzenlenmediğinden, sorgulamaya bir soruyla başlamak ve kısa bir keşfin ardından başka bir soruya geçmek Sokrates için sıra dışı değildir.

Sokrates metodunu önemsiz sorulara uygulamazdı. O, hayata dair büyük sorularla ilgiliydi: Doğruyu nasıl bulabiliriz? Bir şeyi bilmek ne anlama gelir? İnsanlar hayatlarını nasıl yaşamalıdır? Kötülük nedir? Devlete karşı borçlu olduğumuz ve devletin bize borçlu olduğu şeyler nelerdir? Adil olmak ne demektir? Burada Sokrates'in Polemarchus ile olan diyalogunun içeriğine bir an için geri dönmeliyiz. Dikkat ediniz, Sokrates adil bir insanın adil davranarak diğerlerini adaletsiz yapamayacağını ve ayrıca, zarar vermenin ya da kötülük yapmanın “bir insanı kötüleştirmeye” meyilli olması nedeniyle bu kişinin adaletsiz hâle geldiğini savunursak, adil bir kişinin kötü olan kimselere bile kötülük yapmaması gerektiğini iddia eder. Bu diyalog yüzyıllarca tartışıla gelmiş bir sürü soruyu doğurur: Yeniden dağıtımcı adalet savunulabilir mi? Zarar verme ya da hasar tanımlanabilir mi? (Suçlu bir çocuğa ceza yoluyla zarar ya da hasar verilir mi?) Sokrates insanların adil davranışlarla adaletsiz hâle getirilemeyeceği iddiasında haklı mıydı?

Sokrates kendisini cezbeden bu soruları araştırdıkça, düşünceleriyle ve davranışlarıyla bilgisizliği ve belirgin şekilde kötü niyeti açığa vuran kimseleri hem kamusal hem de özel hayatta eleştirmeye sürüklendi. Öğrencilerine ve politikacılara mesajı genellikle şöyle bir şeydi: Analizimiz öyle gösteriyor ki gerçekten yaptığınız ya da çabaladığınız şey *budur*. İyi düşünün. Eğer analizi takip eder ve anlarsanız tavırlarınızı değiştireceksiniz. Doğruyu bilen kişiler doğru olanı yapacaktır.

Sokrates sadece sosyal/politik problemlerle ilgili değil, ayrıca kendini bilmenin gerektirdiği konularla da ilgiliydi. Onun özdeyişi, “Kendini bil,” hâlâ

çoğu eğitimci ve entelektüel tarafından takdir görmektedir. Daha sonra eleştirel düşünmeyle ilgili tartışmamızda göreceğimiz gibi, eleştirel analizin yönünü kendimize ve kendi yaşam tarzımıza çevirmek başkalarına çevirmekten daha zordur. Bugün bazıları okullarda “terapi” olarak böyle bir Sokratik yansıtmayı reddeder ama Sokrates (sanırım haklı olarak) kendini tanımanın her bilgiye temel olduğunda ısrar etmiştir. Bu bakış, toplumu daha geniş ölçüde incelememiz için bize yardımda ve bilgilendirmede bulunur.

Sokrates’in devleti ve onun seçkin vatandaşlarını eleştirmeye meşgul olmasına uzun bir süre izin verilmiştir. Ama sonunda, bir siyasi huzursuzluk döneminde, devletin tanrılarına inanmamakla ve Atina’nın gençlerini doğru yoldan çıkartmakla suçlanmıştır. Hepinizin bildiği gibi, zarif (ve biraz kibirli) savunmasına rağmen suçlu bulunmuş ve ölüme mahkum edilmiştir.³

Eğitim felsefesinde, Sokrates’in yargılanmasına ve bunun çağdaş eğitim için ne ifade ettiğine haftalar ayırabilir ve çok şey kazanabilirdik. Eğer Sokrates’in örneğini takip edecek olsaydınız, kesinlikle, öğrencilerinizle beraber son derece hassas sorulara değinmek zorunda kalırdınız. Bunu yapmanız için size izin verilir miydi? Bölge okulu ya da devlet sizin belirli konuları tartışmanızı yasaklamalı mıdır? Ya da Sokrates’in devletin tanrılarına inanmamakla suçlanmasını düşünelim. Bugün benzer suçlamaların farklı kamusal figürlere atıldığını duyuyor muyuz? Neyse ki Birleşik Devletler’de siyasi adayları ya da diğer kamusal figürleri yanlış dinî inançları nedeniyle idama mahkum etmiyoruz ya da yaratılışı, evrimi, seksi ya da komünizmi tartışıkları için öğretmenleri öldürmüyoruz. Ama insanlar hâlâ Sokrates’in çok önceden mücadele ettiği -uğruna öldüğü- gibi bir mücadelede işlerini ve makamlarını ve hatta bazen itibarlarını kaybetmektedirler.

Daha sonraki bölümlerde, Sokrates’in epistemoloji (bilgi teorisi) ve etik konularındaki bazı görüşlerine değineceğiz. Burada Sokrates ve Platon’un eğitimle ilgili temel fikirlerine kısaca göz atacağız. Her ne kadar Sokrates’in ağzından ifade etse de, bu fikirlerin çoğu Platon’a aittir. Araştırmacılar, Platon’un eserlerinde Sokrates tarafından ifade edilen fikirlerin hangilerinin Sokrates’e hangilerinin Platon’un kendisine ait olduğu hakkında bugün bile tam anlamıyla emin değildir. Devam eden kısımda Platon’a atıfta bulunarak devam edeceğim.

Platon sadece vatandaşların devletlerine ve onun tüm fonksiyonlarına karşı yansıtmalarıyla ilgili kompleks ve hassas soruları araştırmaz, bunu yaparken aynı zamanda kendi düşüncelerini ve prensiplerini açıkladığı ütöpik bir devlet oluşturur. *Devlet*’in büyük kısmı eğitim problemleriyle ilgilidir.⁴ Platon, öğrencilerin kapasitelerine göre eğitilmeleri gerektiğine inanır -yani, hepsi tamamen aynı eğitimi almamalıdır. Amerikalı büyük filozof John

Dewey, Platon'un eğitimin çocuğa uydurulması gerektiği hakkındaki zekice gözlemlerinden hayranlıkla söz eder. Fakat Platon'un insanların zorunlu olarak sadece üç kategoriye ayrıldığı varsayımını yanlış bulur. Dewey de eğitimin her bir çocuğa uygun hâle getirilmesini ister. Dahası, Dewey eğitim programlarının hiyerarşik kategorilerine karşıdır. Platon'un aksine, Dewey bir kategoriye bir diğlerinden daha iyi ya da daha yüksek olarak etiketlemez.

Platon'un eğitim planı işçilere ve zanaatkârlara, gardiyanlara (askerlere) ve yöneticilere (gardiyanların elit sınıfına) özgü farklı eğitimler sunar. Platon Sokrates'in ağzından, "Birinci grup belirli mesleklerde öyle iyi eğitilmelidir ki ayakkabılarımız çok iyi yapılsın ve mahsulümüz iyi olsun." der. Bedensel dayanıklılık ve cesaret ile tanımlanan ikinci grup, uzman seviyede bedensel ve ahlaki eğitim almalıdır. Sokrates soylu yardımcıları ya da gardiyanları ayrıca felsefede, cesaretle, çabuklukta ve dayanıklılıkta da eğitilmiş olarak tanımlar. Son olarak, potansiyel yöneticiler felsefe, matematik, edebiyat ve tarih alanlarında çok titiz ve büyük bir dikkatle eğitilmelidirler. Onların eğitimi olağan okul sürecinden çok daha uzun yıllar boyunca devam eder.

Platon'un eğitim modeli "işlevselcidir" -devletin ihtiyaçlarını karşılayan ehil yetişkinleri üreten bir modeldir. Platon eğitimle ilgili düşüncelerini ideal devleti tanımlama bağlamında geliştirmiştir. Platon -daha sonra Dewey'in de yaptığı gibi- devlet ile birey arasında içkin bir çatışma olmadığını ileri sürebilirdi. Yani eğitimciler, hem kendini gerçekleştirmiş hem de devlet için yararlı olan insanları üretmek için çalışabilirler. Ancak Platon iyi bir yaşam ve bugün "kendini gerçekleştirme" dediğimiz şey hakkında çok belirgin bir fikre sahiptir. Sadece, derin ve uzun süre düşünmek için ve yaşam boyu araştırma yapmak için serbest zamanı olan kimseler gerçekten iyi bir yaşam sürebilirler. Derin düşünceye dalmış bir yaşam, iyi yaşamla özdeşleştirilebilir. Çünkü nüfusun sadece birkaç seçilmiş üyesinin gerçek derin düşünme yeterliliğine sahip kişiler olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, toplumsal işler yerine getirilmek zorunda olduğu için, öğrencilerin kapasiteleri ile uyumlu işlere hazırlanmaları adaletin bir parçası olarak görülmüştür.

Dewey'in aksine, Platon'a göre tam anlamıyla insani olan şey farklı mesleklerdeki tüm insanlarca temsil edilmez. Bu statü birkaç kişiye özgüdür. Fakat bu birkaç kişi, bulundukları yüksek konumu kendi üstünlükleriyle kazanırlar. Tüm çocuklara kendi becerilerini göstermeleri için fırsat verilir ve yalnızca aşama aşama seçilirler. Platon açısından böyle bir düzenleme adildir. Fakat bu düşünce şekli, bugünün eğitim politikalarını oluşturan düşünce şekline göre yanlıştır. Belirli bir hayat yolunun -yüksek maaş ve prestij ile belirlenmiş bir hayat- en iyisi olduğu düşünülür ve tüm çocuklara kendilerini böyle bir hayata hazırlayacak olan konuları öğrenme fırsatı verilir. Eğer bu

fırsatlarla başarıya ulaşmayı başaramazlarsa, bu başarısızlıkları adaletin ihlali anlamına gelmez.

Platon'un eğitimsel adalet anlayışını eleştirmek için en azından üç farklı yol izlenebilir. Biri, - Platon'un tekil modelini ya da diğer tüm tekil modelleri reddetmek için - iyi yaşamın ne olduğuna dair oldukça geniş bir örnek dizisi sunmaktır. Bir diğeri, adaletin eşit fırsat ile gerçekleştirilemeyeceğinde ısrar etmektir. Adalet bir şekilde eşit sonuçlar doğurmalıdır. Günümüzde çok popüler olan bir diğeri ise, -okul onlar için her neyi öğrenmelerini amaçlarsa "tüm çocuklar öğrenebilir" prensibinde ısrarcı olarak- eğitimsel anlamda çocuklar arasında belirgin farklılıklar olduğunu reddetmektir. Bu olasılıklara ilerleyen bölümlerde tekrar değineceğiz.

Jane Roland Martin, Platon'u oluşturduğu toplumun reproduktif görevini göz ardı etmekle suçlarken Platon'a karşı bir diğer zorlu argümanı ortaya koyar. [5] Martin'e göre "reproduktif" işlemler, kadınların geleneksel olarak meşgul oldukları işlemlerdir: çocuk büyütme, ev işleri, yaşlılara ve hastalara bakmak ve benzeri işler. Platon çocukların eğitimleri hakkında oldukça çok şey söyler. Ama onların günlük bakımlarıyla ilgili konulara pek değinmez. Yönetici sınıfının üyelerinin bu türlü tüm işlerden uzak olmaları gerektiğini söyler -aslında onların asla aileleri olmamalıdır, çocukları topluluk tarafından büyütülmelidir. Kişisel mülkiyet ve aile bağlılıkları olmazsa, gardiyanlar enerjilerini ve bilgeliklerini devlet görevlerine daha iyi adayabileceklerdir.

Platon (Sokrates'in sözcülüğü aracılığıyla) kadınların gardiyan olmalarına izin vermesine rağmen (bu, kendi zamanı açısından müthiş bir öneridir), bu rol için seçilen kadınları aslında cinsiyetsiz hâle getirmektedir. Martin'in eleştirisi aslında bu noktaya odaklıdır. Bu kadınlar, erkeklerle tam anlamıyla aynı şekilde eğitilirler. Ne kadının eğitiminde ne de erkeğin eğitiminde, ev ya da aile hayatına dair herhangi bir konu vardır; her şey kamusal hayata -geleneksel bir erkek modeline- dair konularla ilgilidir. Martin'e göre eğer eğitim erkek ve kadın için aynı olmalıysa, o zaman eğitim her iki geleneğin de en iyi ve en önemli özelliklerini kapsaması gerekir. Böyle bir modeli geliştirmek her iki geleneğin de analizini ve değerlendirmesini gerektirir ve yüksek ihtimalle, eğitimin ciddi bir derecede dönüşümünü gerektirir. Platon'un gardiyanların seçiminde cinsiyetin önemsiz olduğuna dair ısrarı takdiri hak eder. Fakat onun eğitim modeli, erkek yaşamının üstünlüğünü ve önceliğini varsayar.

Platon tarafından oluşturulan eğitimin temel bileşenleri 2000 yılı aşkın bir süre boyunca liberal eğitimin merkezinde yer almıştır. Edebiyat,

tarih, matematik ve felsefe (Platon'un zamanında doğa bilimleri, daha az değer verilerek bunun içerisinde kapsanmaktaydı) hâlâ akademik müfredatın bel kemiğini oluşturur. Bazı çağdaş eğitim filozofları, geleneksel disiplinlerin lise müfredatının temeli olarak kullanılması görüşünü eleştirir. Bu argümanların bazılarını ilerleyen birkaç bölümde ele alacağız.⁶ Eğitim filozoflarının Platon'un müfredatını nasıl eleştirdiklerine değinmek şimdilik yeterli olabilir. İlk olarak, Platon'un önerilerinin günümüz okulu açısından uygunluğunu eleştirebiliriz. İkinci olarak, Platon'un önerilerinin kendi zamanı için bile mantıklı olup olmadığını sorgulayabiliriz. Platon'un önerdiklerinin çoğu savaş ve savaşçıları yüceltmeye dayanır. Eğer Atinalılar savaşa düşkün olmasalardı ve Atina'ya olan aşklarında dar görüşlü olmasalardı, devletleri daha uzun yaşayabilir miydi? Platon'un önerilerinin hangileri özellikle başarılı bir askeri harekât yürütmeye, hangileri özellikle savaşçıları yetiştirmeye yöneliktir? Bizim müfredatımızda aynı amaçlar için düzenlenmiş unsurlar var mıdır? Bu amaç açık mıdır, örtük müdür?

Platon ve Sokrates hakkındaki bu kısa tartışmanın birkaç amacı vardır. Eğitim felsefesindeki bazı soruların Platon'un ve Sokrates'in ilgisini çektiği gibi filozofların ve eğitimcilerin ilgisini çekmeye devam ettiğini gördük. Hassas soruları sormaya ısrar eden iyi öğretmenlerin otoriteler tarafından gençleri yoldan çıkartmakla suçlanabileceğini hatırladık. Platon ve Sokrates bizleri devletin eğitimdeki rolü, eğitimin amacı, geleneksel müfredatın cinsiyete dayalı doğası, bugünün öğrencileri açısından geleneksel müfredatın aydınlatıcılığı ve Sokratik bir metodu kullanmanın (ya da uyarlamanın) olasılığı hakkında birçok soruyu sormaya yönlendirdi. Bu soruların tümü bir eğitim felsefesi dersinde, dönem sonunda da büyük ihtimalle önümüzde durmaya devam edecektir. Sokrates gibi, bildiğimizi iddia etmeyeceğiz ama saçma olanı gördüğümüzde onu daha net belirleyebilmeli ve reddedebilmeliyiz ve mantıklı analizlere dayanan öneriler sunabilmeliyiz.

Aristo

Aristo'yu büyük ölçüde Sokrates ve Platon'u ele aldığımız şekilde ele alacağız. Yani, Aristo'nun çalışmalarının ne bütününe ele alma ne de ciddi bir tarihsel açıklama girişiminde bulunacağız. Aksine, Aristo'nun fikirlerinin, bugün bile zengin bir tartışmayı ortaya çıkaran önemli bir yanına bakacağız.

Aristo, Platon'un aksine, ideal bir devlet oluşturmaya çalışmamıştır. Onun düşünceleri, eleştirel analizler için gerçekte var olan şeylerden kaynaklanır. Dolayısıyla, Aristo ahlaki yaşam ve etik hakkında yazarken bile Atina toplumunda en iyiyi temsil eden davranışları ve insanları aramış ve tanımlamıştır.⁷ Tabii ki, gerçekten iyi olanı görünüşte iyi olandan ayırt etmek için bazı kriterleri olmak zorundaydı. Ama o, bu kriterleri bile gerçek yaşamda aramıştır.

Platon gibi Aristo da insanların hayatta kendilerine uygun yerler için eğitilmeleri ya da yetiştirilmeleri gerektiğine inanmıştır. Görevlerini yerine getirdikçe ve belirli işlevleri icra ettikçe, bu görevlere ve işlevlere özgü mükemmeliyet geliştireceklerdir (ya da geliştirmekte başarısız olacaklardır). En iyi yöneticilerin, zanaatkârların, eşlerin ve kölelerin tümü mükemmeliyet ya da erdem sahibidir. Fakat bu erdemler farklılık gösterir. Bir yöneticinin erdemleri bir köleninkilerden farklı olduğu gibi, bir çift arasındaki erdemler de birbirinden farklıdır.

Çağdaş toplulukçular genellikle Aristo'dan hayranlıkla bahsederler.⁸ Topluluğun, üyeleri üzerinde uygun şekilde yaptırımlarda bulunabileceğine, bulunması gerektiğine inanırlar. Ayrıca, evrensel bireysel hakların fazlasıyla ileri gidebildiğini düşünürler -o kadar fazla ki, bir toplum geleneklerini unutabilir ve her hangi bir fedakârlığın etik kahramanlık gerektirdiğini ve bu tür davranışların etik değerine dair filozofların açıklamalarda bulunmaları gerektirdiğini düşünebilir. Aristo ve günümüzdeki toplulukçulara göre, ahlaki yaşam topluluğun uygulamalarından kaynaklanır ve bu uygulamalar üzerimizde yaptırımlar uygulayabilir. Bu bakış açısına göre, topluluğun ihtiyaçları ve refahı bazen bireysel haklara baskın gelebilir ve *gelmelidir* ve iyi bir vatandaş devlete katkıda bulunmayı bekler, devletten basitçe bireysel hakları korumasını talep etmez.

Daha sonra göreceğimiz gibi, çoğu filozof Aristo'nun ahlaki yaşam modeline karşı sadece iki ciddi itirazın olduğunu ileri sürer -Nietzsche'nin açık nihilizmi ve Kant'ın mantıksal bireyciliği. Bu değerlendirmeye katılsak da katılmasak da, ahlaki düşünceye Aristocu yaklaşımın bugün bir kez daha oldukça etkili olduğu açıktır.

Eğitimciler Aristo'nun ahlak düşüncesine özel ilgi gösterebilirler çünkü Aristo hâlâ oldukça popüler olan bir ahlak eğitimi modeli kurmuştur. Aristo çocukların ahlaken uygun davranış tarzları içerisinde yetiştirilmeleri gerektiğini önermiştir. Onun ahlak eğitimi modeli, ilahi metinlerdeki çoğu anlatıda bulduğumuz bir söylemle büyük ölçüde uyumludur: "Çocukları olmaları gerektiği gibi yetiştir; öyle ki, yetişkin olduğunda yolundan asla sapmasın."

Aristo topluluğun çocuklara değerleri aşılması gerektiğine ve çocukları uygun erdemleri geliştirmeleri için düzenlenmiş olan denetimli aktivitelerle meşgul etmek gerektiğine inanır.⁹ Onlara erken yaşlarda, ahlaki konularda akıl yürütmeyi öğretmekle ilgilenmez. Aslında Aristo, gençlerin yirmili yaşlarında bir noktaya kadar böyle bir akıl yürütmeye hazır olmadıklarına inanır. Bu noktadan sonra iyi (erdemli) insanlar olabileceklerini ve ahlaki konulardaki analizlerine güvenilebileceğini iddia eder. Bu noktadan önce, iyi karakter alışkanlıkları edinerek etik tepkiler vermeyi öğrenmeleri gerekir. Böylece alışkanlık hâline gelen bu iyi karakter, gelecekteki akıl yürütmelerinin güvenli şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak temeli oluşturacaktır.

Çoğu dinî eğitim modeli, karakter eğitimi benimserken Aristo'yu takip etmiştir ve hâlâ etmektedir. Bu modeller de çocukların önce doğru davranışı öğrenmeleri gerektiğini ve daha sonra sorgulamalarına, analiz etmelerine ve eleştirmelerine izin verilmesi gerektiğini düşünürler. Şüphesiz çoğunuz bu yolla büyütüldünüz ve belki şunu merak ediyorsunuzdur: Başka bir yol var mıdır? Aslında başka birçok yol vardır ve bunları etik ve ahlak eğitimi başlıklı bölümde inceleyeceğiz. Kırk ya da elli yıldır diğer ahlak eğitimi modelleri karakter eğitimi modelini bir kenara itmiştir ve son yirmi yıldır Lawrence Kohlberg'in bilişsel gelişim modeli son derece etkilidir.¹⁰

Fakat on dokuzuncu yüzyılda ve yirminci yüzyılın ilk dönemlerinde karakter eğitimi modeli geniş ölçüde kabul görmüştür. Karakter Gelişimi Birliği isimli bir organizasyon *Ev Eğitimi ve Kamu Okulları İçin Amerikan Yaşamında Karakter Dersleri*'ni başlatmıştı.¹¹ Çok erdemli olmasa da, sunuş şekli Aristo'yu memnun edebilirdi. Dersler “karakterin özellikleri” bakımından düzenlenmişti: sadakat, dürüstlük, cömertlik, kendini görevine adanma, çalışkanlık, adalet, vatanseverlik ve daha bir çoğu. Dahası, bunlar çizgisel bir hiyerarşi içerisinde düzenlenmişti. Her birinin bir sonrakinin temelini oluşturması bekleniyordu. *Karakter Dersleri*'ne göre sadakat ilk önce geliyordu. Otuz bir özellikten oluşan bu liste, “karakteri oluşturur ve doğru yaşama yönlendirir” etiketli bir listeydi. Tabii ki, erdemler ve erdemlerin diğer insanların hayatlarındaki örnekleri hakkında bir şeyler okumak Aristo için basitçe yetersiz olacaktır. Bir kimse dürüstlüğü dürüst olarak, sadakati ise sadık olarak öğrenir; yani, uygulayarak öğrenir. Bu Birlik, uygulamanın gerekliliğinin farkındaydı ve *Karakter Dersleri* okuma ve tartışmanın yanında çocuklar için uygulamalı aktiviteleri de öneriyordu.

Çoğu eğitim filozofu karakter eğitimi yaklaşımındaki kaçınılmaz olan aşılama konusunda endişe duyar; bu da ileriki bir bölümde ele alacağımız başka bir konudur. Fakat karakter eğitimi savunan çağdaş eğitim filozofları

vardır ve bugün farklı düşünürler bilişsel yaklaşım ve karakter yaklaşımının bir kombinasyonunu önermektedir.¹² Gençler arasında toplumsal olarak kabul edilmez ya da zararlı uygulamalara doğru eğilimin artıyor görünmesinin ikazıyla, eğitimciler Aristo'ya yeni ve daha fazla beğeni dolu bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır.

Aristo'nun fikirlerinin bir başka yönü günümüz eğitimcileri açısından son derece önemlidir. Aristo, insanların destansı bir çaba göstermeleri hâlinde bile kendi başlarına tutarlı ahlaki davranışları garanti edebileceklerine inanmamıştır. Şartlardan etkileniriz. Erdemli asil insanlar güçlü cazibelere uygun şekilde karşı koyabilir ve birçok zor durumda bile doğru şeyi yapmaya bağlı kalabilirler. Fakat bazen kahramanlar bile kontrolleri dışındaki koşullar tarafından ezilebilirler. Aristo bu düşünce açısından, sonraki ahlak filozoflarından çok Homeros zamanındaki Yunanlılara daha yakındır. O, aksi hâlde iyi olan insanları trajedilere sürükleyen korkunç açmazları görmüştür. Bu çağdaş felsefede popüler bir temadır¹³ ve ahlak felsefesinin gündelik yaşamdan kopuk ve fazlasıyla soyut bir hâl aldığını düşünen birçoğu tarafından kabul görmektedir. Bu, eğitimciler için özellikle ilgi çekicidir çünkü biyografi ve edebiyatı bir bütün olarak ahlak eğitimi içerisinde kullanmaya teşvik eder. Bu gelişme de Aristo'nun şüphesiz onaylayabileceği bir şeydir.

Rousseau

Eğer eğitim tarihini inceliyor olsaydık erken Hristiyan dönemini ve Orta Çağ'ın tamamını atlamamız garip olurdu. Fakat felsefi düşünceden kaynaklanan ve hâlâ ilgimizi çeken ya da bizi rahat bırakmayan sorular ve düşüncelere bakıyoruz. Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) bazı eğitimsel fikirleri kesinlikle bu kategorinin kapsamındadır.

Rousseau genellikle özgürlük filozofu olarak anılır. O insanlığın doğal (ya da ilkel) durumunu medeni durumuna karşı yüceltir ve doğal durumda insanın -hayvanlar gibi- siyasi devletin yozlaşmalarından ve baskılarından uzak olduğunu ileri sürer. Aslında Rousseau'nun doğa ve doğal olan görüşü onun felsefesinde temel bir yere sahiptir. O “insanın” özgür ve iyi doğduğuna ve doğanın ideal durumunda bu şekilde kalabileceğine inanmıştır. Diğer insanlarla beraber yaşıyor olmak ve bu nedenle ortaya çıkan ihtiyaçlara uyum sağlamak, insanda bir yozlaşma sürecini başlatır. Bu yozlaşma, Rousseau'nun zamanındaki toplumda karakteristik olarak zirveye ulaşmıştır. Toplum felsefesinde, Rousseau “toplumsal sözleşme teorisi” hakkındaki temel ve etkili

çalışmasıyla anılır. Diğer taraftan ise, Rousseau ve tüm sözleşmeciler toplum öncesi birey mitini kurmakla eleştirilirler. Karşıtları (ör., çağdaş toplulukçular, Aristo'nun takipçileri, Deweyciler) gerçek kişilerin - sözleşme yapacak rasyonel kapasiteye sahip bireylerin - topluluklardan ve kültürün asli özünden önce var olabileceğini varsaymanın saçma olduğunu söyler. Bu konuyu 9. Bölüm'de daha detaylı şekilde tekrar ele alacağız.

Fakat Rousseau ideal bir doğal durumun peşinde olmanın, düşünce deneyinden bir adım ötede bir şey olduğunu kabul eder. O, insanların yabani hayvanlar olarak en yüksek potansiyellerine ulaşamayacaklarını kabul eder. Rousseau kendine güveni, merhameti, vatandaşlık görevini, doğa sevgisini ve Tanrı ile ilişkiyi en iyi durumuna getirecek olan medeni koşulları aramıştır. Onun yaptığı, ortak yaşamının gereklerini kendini gerçekleştirmenin gerekleriyle dengeleme girişimidir.

Rousseau böyle bir felsefi projeye beraber eğitim hakkında da düşünmek zorundaydı. İnsanlar hem doğal iyi oluşlarını koruyacak şekilde hem de pozitif bir vatandaşlık sorumluluğu anlayışını oluşturacak şekilde nasıl eğitilmelidir? Rousseau'nun eğitim programını ele alırken "insanlık" ya da "insanlar" gibi cinsiyetler arası ayrım gözetmeyen bir dil kullanmayı bırakmamız gerekir çünkü Rousseau erkekler ve kızlar için oldukça farklı eğitim anlayışları önerir. Rousseau'nun progresif eğitime katkıları hakkında bugün düşündüklerimizin çoğu aslında erkeklerin eğitime yöneliktir. "Özgürlük filozofu" erkeklerin özgürlüğüne inanmış ama kadınlarinkine inanmamıştır demek fazla sert olmaz.¹⁴ Doğrusu yine de, her iki tutumunu da -erkekler için özgürlük ve kadınlar için korunaklı zorlama- gerekçelendirmiş olduğunu çünkü her ikisinin de "doğal" olduğuna inandığını belirtmeliyiz. Rousseau, her iki tutumunun da söz konusu varlıkların doğal özü ile uyumlu olduğunu düşünmüştür ve onun eğitim felsefesini tutarsız olmaktan koruyan şey doğal kavramına olan bağlılıktır.

Rousseau özgür erkeklerin eğitimini *Emile* adlı esrinde ortaya koyar.¹⁵ Çocukların doğal olarak iyi olduklarına inandığı için, Rousseau *Emile*'i olası en az kısıtlamayla eğitmeyi ve büyütmeyi ister. *Emile* katı bir ahlak eğitime tabi tutulmamalıdır; o zaten iyidir ve öğretmenlerinin görevi yetişkin yaşamı için gerekli olan çeşitli yeterlikleri geliştirmesini kolaylaştırırken bu iyi oluşu korumaktır. Kırsal bir ortamın şehir ortamından daha iyi olacağı düşünülür çünkü diğer insanların yozlaşması minimumda tutulabilecektir. *Emile* soyut düşünceler ya da erken kitap eğitime zorlanmamalıdır. Kendi ilgileri doğrultusunda ve uygulamalı deneyim yo-

luyla öğrenmelidir. Duyular ve hissetme önceliklidir; düşünce ve soyutlama bunların hizmetinde olmalıdır. Emile'in eğitimi öğretmenin çok ince hassasiyetini gerektirir. Öğretmeni kendi öğretim amaçlarını Emile üzerinde zorlamamalıdır. Bunun yerine, Emile'in araştırmalarına kolaylık sağlamalıdır. Bu demektir ki, Emile'in öğretmeni Emile'in ilgilerinin onu nereye yönlendireceğini kestirmeli ve ona sağlıklı bir şekilde kılavuzluk etmeye hazırlıklı olmalıdır. Bu görüşün yansımalarını John Dewey'in çalışmalarında göreceğiz.

Eğer kısa zamandır bile olsa eğitim öğrencisiyseniz, bu fikirler size tanıdık gelebilir. 1960'larda ve 1970'lerde "açık eğitim" olarak adlandırılan bir eğitim hareketi vardı.¹⁶ Bu hareket de eğitimi çocukların ilgileri üzerine ve onlara çok sayıda uygulamalı deneyim kazandırma üzerine kurmayı önermekteydi. Yapmanın, hissetmenin ve gözlemlemenin önemini vurgularken, formal derslerin önemini azaltmaktaydı. Eğitimciler, özellikle eğitim filozofları ve eğitim tarihçileri, Açık Eğitim'e hâlâ önemli derecede ilgi göstermektedir. Tarihçiler eğitim hareketlerinin ve "reformlarının" iniş ve çıkışlarını inceler. Neden Rousseau'nun fikirleri gibi belirli fikirler yinelemeye devam eder? Eğitim reformları bir döngü içinde mi gerçekleşir? Bu reformlar döngü içinde mi gerçekleşmelidir, yoksa fikirsel gidip gelmeleri önleyecek başka bir yol var mıdır? Filozoflar ise altında yatan kavramları inceler, süregelen fikirlerin eski ve yeni manifestoları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ararlar.

Rousseau'nun bazı fikirleri, bir yirminci yüzyıl psikoloğu ve eğitimcisi olan A. S. Neill'in çalışmalarında yansıtılmıştır.¹⁷ Neill de çocukların doğal olarak iyi olduklarında ve aşırı hızlı büyütölmeleri amacıyla uygulanacak baskının onları mahvedeğinde ısrar etmiştir. Özellikle, Neill formal dersleri (çocuklar bu dersleri kendileri istemedikleri sürece) ve din ve ahlak eğitimini suçlar. Kendi okulu Summerhill'de çocuklar derslere katılmak isteyeneye kadar oyun oynamakta özgürlerdi ve okulun nasıl idare edilmesi gerektiği konusunda söz sahibiydiler. Güvenlik konuları haricinde, Neill'in kendisi de sadece bir oy hakkına sahipti -aynen diğer her bir öğrencisi gibi. Birçok konuda Neill ile aynı fikirde olmasanız bile (itiraf ediyorum ben de öyleyim), öğretmenlere verdiği buyruğu takdir edebilirsiniz: Çocuğun tarafından olacaksınız!

John Dewey'in çalışmalarını incelediğimiz zaman, onun fikirleri ile Rousseau'nun fikirleri arasındaki birkaç benzerliği göreceğiz; ama aynı zamanda bazı büyük farklılıkları da göreceğiz. Örneğin, Dewey ne çocukların iyi olarak doğduklarına inanırdı ne de çoğu din eğitimcileri gibi, günahkâr ya da kurtuluşa muhtaç olarak doğduklarına inanırdı. Aksine, çocukların hem

iyi hem de kötü olma potansiyeliyle doğduklarına ve eğitim ya da yanlış eğitim ortamındaki hareketlerin çocukları birine ya da diğerine doğru yönlendireceğine inanırdı. Rousseau'nun ve Dewey'in önerilerindeki ana benzerlik, çocukların kendi motivasyonlarına ve doğrudan eylemlerine vurgu yapmalarıdır. Periyodik olarak, eğitimciler Rousseau'nun ve Dewey'in uygulamalı deneyim hakkındaki argümanlarını yenilerler. Bu durum ortaya çıktığında ise, sınıflarda aniden bir “yönlendirme” merakı başlar.

Rousseau'nun erkekleri ve kızları ele alış şekline geçmeden önce, Rousseau'nun eğitimle ilgili fikirlerinin bir başka özelliğine de değinmek gerekir. Rousseau eğitimde zamanlamanın hayati olduğuna inanmıştır. Çocuklar belirli zamanlarda belirli şeyleri öğrenmek için hazır hâlededir ve öğretmenler, uygun fırsatları hazır hâle getirmek için öğrencilerini dikkatle gözlemlemelidir. Hazırbulunuşluk ve zamanlama hakkındaki bu fikirler bugün hâlâ önemlidir. Eğer gelişimsel psikolojiyi çalışmışsanız, bu fikirlerin gelişimciler açısından ne kadar önemli olduğunu bilirsiniz.¹⁸ Açık eğitimin önde gelen bazı savunucuları gelişimcidir. Jean Piaget'nin takipçileri olarak, öğrenmenin gelişime yaraması gerektiğini düşünürler. Dolayısıyla, öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye hazır olduklarını bilmeliler ve gelişimi tetikleyecek aktiviteleri sağlamalıdır. Piaget taraftarları özellikle, bilişsel gelişimin süreçlerinin aşamalı ilerlediğine ve her bir basamağın kendine özgü bilişsel yapılarca karakterize edildiğine inanırlar. Bu temel yapı, bilgiyi asimile etme ve alt yapıları oluşturma mekanizması olarak işler. Çocuk (uygun bir yaşta) farklı istikamete yönelen problematik durumlarla karşılaştığında, bu yapı -uyum sağlamak için- değişimi ortaya çıkarır. Piaget'nin çalışmasını ilerleyen bölümlerde tekrar ele alacağız.

L. S. Vigotsky'nin çağdaş takipçileri, Piaget'nin çalışmasında oldukça öne çıkan özne-nesne etkileşiminden çok sosyal etkileşime vurgu yaparlar; ama zamanlama ve hazırbulunuşluk kavramları hâlâ hayati derecede önemlidir. Vygotsky, çocukların kültürel gelişimlerdeki her bir fonksiyonun ilk olarak toplumsal seviyede ortaya çıktığını söyler; yani, çocuklar belirli görevleri toplumsal düzenlemeler içinde diğerlerinin yardımıyla gerçekleştirirler. Daha sonra aynı fonksiyonlar, psikolojik seviyede ortaya çıkar ve bireysel olarak çocuklarca harekete geçirilirler. Matematik eğitimcileri, toplumsal yapılandırıcı bakış açısına sahip olanlar başta olmak üzere (6. Bölüm), Vygotsky'nin çalışmasıyla özellikle ilgilenirler.

Bir başka düşünür Rousseau'nun zamanlamaya olan ilgisini daha da ileri taşır. Maria Montessori çocukların belirli kapasiteleri geliştirebildikleri, geliştirmek zorunda oldukları ya da kaybettikleri “kritik dönemler” geçirdiklerini düşünür.¹⁹ Montessori hekimdi ve fizyoloji konusunda uzmandı. Büyük ola-

sıklıkla, kritik dönemler hakkındaki görüşleri hayvan fizyolojisi konusundaki çalışmalarına dayanır. Örneğin, eğer yavru kediler göz gelişiminin kritik döneminde ışıktan mahrum kalırsa görme yetisi geliştiremezler. Bu fizyolojik çalışma örneğinde olduğu gibi, Montessori'ye göre, eğer düzenli olmanın ilk işaretleri ortaya çıktığında öğretmenler ya da ebeveynler bunu desteklemezlerse çocuklar düzen sahibi olma kapasitelerini kaybedebilir. Onun sınıf ortamında objeleri uygun şekilde yerleştirme ve kullanma konusundaki ısrarı bu görüşten hareketle ortaya çıkar. Bugün çoğu eğitimci Montessori'nin kritik dönem görüşünü dikkate almaz ya da büyük ölçüde modifiye eder. Fakat çoğu eğitimci Rousseau'nun, Montessori'nin, Piaget'nin ve Vygotsky'nin eğitim ve öğretimde zamanlamanın önemli olduğuna dair görüşünü benimser.

Kısaca, Rousseau açısından çocuk iyi olarak yola çıkar. Eğer bu erkek çocuk (artık maskülen cinsiyeti kullanmalıyız) uygun şekilde eğitilirse özgür, sevgi dolu ve sorumlu bir yetişkin olarak büyüyecektir. Önemli bir yaklaşım olarak, kendi eğitimi yönlendirmesine izin verilmelidir. Öğretmeni uygun objeleri ve potansiyel deneyimleri hazırlamalı, onun ihtiyaçlarını ve gelişiminin yönünü öngörmeli ve neredeyse tüm çocukları bozan baskılardan onu uzak tutmalıdır. Rousseau'nunki birçok bakımdan sevimli bir eğitim görüşüdür.

Emile'in karşı cins partneri olan Sophie nasıl eğitilmelidir? Burada hikâyenin tamamını anlatmayacağım; bunu feminizm ve eğitim hakkındaki bölümde daha etraflıca ele alacağız. Ama -bu bölümü Rousseau'ya karşı eleştirel olmayan derin bir ilgiyle kapatmayasınız diye- yine de farkında olmalısınız ki Rousseau'nun Sophie için önerileri, Emile için önerilerinden katı bir şekilde ayrılır. Emile kendi kararlarını almak için eğitilirken, Sophie kendi itibarını korumak ve düzenin buyurduklarını yapmak için eğitilir. Emile sorumluluk sahibi olması ve kamusal hayat için hazırlanırken, Sophie eve hapsolmuştur. *Emile'in* besinci kısmında, Rousseau Sophie'nin eğitimi ele alırken şöyle der:

Kadınların eğitimi tamamıyla erkeklere göre olmalıdır. Onları memnun etmek, onlara yararlı olmak, onlar tarafından sevilme ve şereflendirilmek, gençliklerinde onları büyütmek, yetişkinliklerinde onlara bakmak, onlara nasihat vermek ve avutmak, onların hayatlarını keyifli ve çekici hâle getirmek; bunların tümü kadınların her zaman görevleridir ve bu görevler onlara çocukluklarında öğretilmelidir. Bu prensibe dayanmayı reddettiğimiz ölçüde hedefimizden uzaklaşacağız ve kadınlara verilen talimatlar mutlu olmalarıyla ya da bizim mutlu olmamızla sonuçlanmayacaktır.²⁰

Bazıları Rousseau'nun kadın karşıtlığından dolayı hoş görülmesi gerektiğini savunurlar. Sonuçta, Rousseau da -herkes gibi- belirli bir zaman ve mekânın parçasıydı. Ama bu yaklaşıma cevaben, Rousseau'nun kadınları erkelerle eşit olarak ele alan kendi dönemindeki çalışmaları ve Platon'u iyi bildiğini belirtebiliriz. Dahası, Rousseau'nun *Emile*'i yazdığı dönemden önceki gençlik günlerinde kadınlar hakkındaki fikirlerinde çok daha cömert olduğuna dair kanıtlar da vardır. Eğitim öğrencileri olarak, Rousseau'yu ele alan eski eğitim felsefesi kitaplarının çoğunda *Emile*'in 5. kısmına dair tek kelime edilmediğini öğrenmek sizi daha da şaşırtabilir ve canınızı sıkabilir.

Pestalozzi, Herbart ve Froebel

Rousseau eğitim felsefesinde son derece etkili olmuştur. Onun görüşlerinden derinden etkilenmiş olanların arasında Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ve Friedrich Froebel (1782-1852) de bulunur. Bugün eğitim filozoflarının çoğu, burada kısaca ele alacağımız bu üç adamın çalışmasını tamamen göz ardı ederler; ama onları tartışmamızın içerisinde almamızın birkaç nedeni vardır. İlk olarak, eğitimciler ve hatta eğitim teorisyenleri eğitim tarihine genellikle aldırılmazlar ve yeni olduğu varsayılan çoğu fikrin daha onca önerilmiş olduğunu fark edemezler. Diğer fikirlerin ilginç geçmişleri vardır ve bazen bunların gelişimlerinin izini sürmek ortaya konan çabanın karşılığını verir. İkinci olarak, Rousseau'nun çalışmasını tartışmış olmamızdan dolayı, Rousseau'nun takip eden çalışmalar üzerindeki etkisini ele almak mantıklıdır. Son olarak, bu çalışma hakkında kısa bir tartışma, John Dewey'in eğitim felsefesine geçmemize bir köprü olacaktır.

Pestalozzi, Rousseau'nun çocukların duyuları yoluyla eğitilmesi gerektiği önerisini takip etmiştir. John Locke'u takip ederek Rousseau'nun fikirlerini geliştirmiş ve “nesne dersi” olarak anılan yaklaşımı oluşturmuştur.²¹ Bir nesne dersi, bir nesnenin gösterilmesi ve öğrencilerin bu nesneyi tanımlamaya, nasıl çalıştığını ifade etmeye ve benzeri aktivitelere yönlendirilmeleriyle başlar. Örneğin, bugün altıncı sınıf öğrencilerine (kablosu, abajur şapkası ve ampülü ile tam olan) bir masa lambası gösterebiliriz ve onlarla birlikte birçok soruyu keşfedebiliriz. Bu kablo güvenli midir? Değilse, bunu nasıl güvenli bir kablo yapabiliriz? Ampuller nasıl çalışır? Buradaki ampul okuma yapmak için yeterli midir? Böyle bir lambayı hangi odada kullanırdınız? Bu lamba güzel mi? Başlığı için hangi madde kullanılmış? Bir lamba nasıl kurulur? Bu son sorudan sonra, lambayı parçalarına ayırabilir ve yeniden kurabiliriz.

Pestalozzi'nin nesne dersi genellikle bir değer ile sonlanır. O daha çok ahlak eğitimiyle ilgilenmiştir ve tüm derslerin bir bilişsel hedef kadar bir ahlaki hedefinin de olması gerektiğine inanmıştır. İlginç şekilde, bugün çoğumuz “nesne dersini” bir dersin sadece ahlaki kısmı ile ilişkilendiririz, ibretlik ders anlamında kullanırız. Örneğin birinin yanlış yönelimli ya da kötü niyetli bir girişimi ve ortaya çıkan başarısızlığı hakkında çoğunlukla, “sanırım bu ona iyi bir ders olmuştur” diyerek yorum yaparız. Çoğu insan, böyle bir dersin bilimsel-bilişsel yanı hakkında hiçbir şey duymamıştır.

Rousseau'nun fikirlerini geliştirmenin ve belirli uygulamalarını türetmenin yanı sıra, Pestalozzi yoksul çocuklarla yaptığı fedakar çalışmasıyla da hatırlanır. Kendi okulunda, yoksul çocukların iyi bakıldıklarında ve ustaca eğitildiklerinde varlıklı çocuklar kadar iyi öğrenebildiklerini göstermiştir. İki yüzyıl sonra, toplumlumuzdaki çoğu insan bunun doğruluğundan hâlâ şüphe duymaktadır ve bugün Pestalozzi ile aynı fikirde olan reformcular yoksul okullarda görülen dehşet verici eşitsizlikleri eleştirmektedir.²² Pestalozzi gibi bu reformcuların çoğu hakkında da garip ve hayalci oldukları yorumu yapılır ve genellikle çalışmaları “daha önemli amaçlar” uğruna bir kenara itilir. Bu da ilerleyen bölümlerde daha etraflıca tartışacağımız bir konudur.

Pestalozzi'nin pedagojik metoduyla ilgili son bir yorum olarak, özellikle ilginç bir duruma değinebiliriz. Albert Einstein'ın normal okullarda çok zor zamanlar geçirdiği ve İsviçreli Pestalozzi tarzında bir okula kayıt olduğunda en sonunda mutlu ve başarılı hâle geldiği söylenir. Burada kendi görsel öğrenme tarzına hitap eden metotlarla karşılaşmıştır -haritalar, araçlar, sofistike cihazlar ve çeşit çeşit nesneler.²³ Düşünceli eğitimciler olarak, hâkim olan metotlar onların ihtiyaçlarını karşılamadığı için, henüz daha filizlenmekte olan kaç tane Einstein'ın bugünün okullarında başarısızlığa mahkum olduğunu merak edebiliriz.

Hербart da görüşlerini Rousseau'nun duyular ve duyuların eğitimdeki kritik işlevi hakkındaki fikirleri üzerine temellendirir. O, zihnin işlevini sunum ve “tam algısal yığın” diye adlandırılan bir kavramla tanımlamıştır. Herbart'a göre tam algısal yığın, yeni bir algıyı ya da fikri anlamak için kullanıma sokulan, geçmiş deneyimlerin bir toplamıdır. Herbart'ın tarif ettiği hâliyle, tam algısal yığın Piaget'nin “bilişsel yapı” tanımı açısından bir çeşit habercidir. Bu iki kavram arasındaki ana fark, Piaget'nin bilişsel yapılarının işlemsel mekanizmalar, Herbart'ın tam algısal yığının ise deneyimin gerçek içeriği olmasıdır. Yine de, her ikisi de yeni materyali asimile etme işlevini yerine getirir.

Eğitimde bilimsel metotların ilk savunucularından biri olarak, Herbart öğretim metotlarının zihnin çalışmak yoluyla eşleşecek şekilde düzenlenme-

si gerektiğine inanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin tam algısal yığın içinde biriktirmiş oldukları, konuyla ilgili deneyimlerini bilince taşıyarak öğrencileri yeni materyaller için hazır hâle getirmelidirler. Sonra öğretmenler ve öğrenciler, uygun şekilde yığına eklenmesi ve gelecekte kullanıma erişilebilir olması için yeni materyali şekillendirmeye devam edebilirler. Onun metodu son derece bilişseldir ve öğrencinininkinden daha çok öğretmenin aktivitesine vurgu yapar.

Pestalozzi gibi Herbart da pedagojik metodunu oldukça belirgin hâle getirmeye çalışmıştır. Tabii ki bunu zihnin işleyişi hakkındaki felsefi fikirlerine bağlı olarak yapmıştır. Zihnimizin nasıl çalıştığına dair fikirlerini takiben, Herbart dört basamaklı bir ders yapısı önermiştir; daha sonra takipçileri bunu beş basamaklı hâle getirmiştir: hazırlık, sunum, karşılaş-tırma ve soyutlama, genelleme ve uygulama. Bu beş basamağın bugünkü “beş basamaklı ders” ile ortak unsurlarının olduğunu şaşırarak fark etmiş olabilirsiniz. Yine de Herbart’ın, takipçilerinin çoğunun üzerinde ısrar ettiği gibi dar ve katı bir uygulamayı tasarladığı şüphelidir.

John Dewey, “öğretim işini rutin ve rastlantısal alanın dışına” çıkardığı için Herbart’tan övgüyle söz eder.²⁴ Herbart öğretim bilimi ve felsefesinde bugün hâlâ hayati olan birçok soruyu ortaya atmıştır. Fakat Dewey’e göre, Herbart birkaç hata yapmıştır. Dewey’e göre onun teorisindeki en büyük kusur, Herbart’ın canlı organizmayı ve onun amaçlarını ihmal etmesidir. Dewey, öğretimin tüm öğrenciler ve tüm konular için belirli sayıda basamakla tanımlanamayacağını savunur. Öğretmenler öğrencilerinin amaçlarıyla başlamalı, onları zengin deneyimlere yöneltmeli ve gelişimin işaretlerini dikkatle gözlemlemelidir. Dewey, Herbart’ı ciddi şekilde eleştirir:

Bu felsefe öğretmenin öğrencileri eğitme görevi hakkında etkili ve güzel sözler söyler; onun öğrenme önceliğine ilişkin neredeyse sessiz kalır. Entelektüel çevrenin zihin üzerindeki etkisini vurgular; çevrenin, ortak deneyimlerdeki kişisel paylaşımları içerdiği gerçeği üzerinde durmadan geçer. Bilinçli olarak formüle edilmiş ve kullanılmış metodların olasılığını mantığın ötesinde abartır ve hayati, bilinçsiz tutumların rolünü hafife alır... Kısaca, eğitimin özü -etkili bir şekilde kullanılmayı bekleyen hayati enerji- dışında eğitimsel her şeyi hesaba katar.²⁵

Bu noktada Dewey’in fikirlerini, pedagojiyi tekdüze ve bilimsel yapmaya çalışan güncel girişimleri analiz etmek ve eleştirmek için kullana-

biliriz. Beş basamaklı eğitim bugün kullanışlı mıdır? Her şey, doğrudan öğretim yoluyla öğrenilebilir mi (ya da bu yolla en iyi şekilde öğrenilebilir mi)? Dewey'in Herbart'a karşı eleştirileri bugünün pedagojik metotlarına da uygulanabilir mi?

Rousseau'dan etkilenmiş üçüncü bir düşünür olarak Froebel, en iyi anaokulunun babası olarak bilinir. Froebel'in metaforik sisteminde anaokulu çocukların çiçekler gibi büyüüp açtığı bir bahçedir. Rousseau'nun çocukların doğal iyiliği anlayışı, Froebel'in fiziksel/duygusal bakım ve gelişme vurgusunda yansıtılır. Bu bakış açısında, çocuk kötü ve sürekli düzeltilme ihtiyacında değildir ama bir bütündür ve güzeldir. Anaokulu bu iyiliği korumalı ve geliştirmelidir.

Froebel ayrıca çocukların, matematik eğitimlerinin bir parçası olarak nesneleri ellerine almalarını ve şekilleri gözlemlemelerini istemiştir ama basitçe şekilleri -daire, üçgen ve benzerleri- göstermekle ve çocukların bu şekillerin isimlerini ve simgelerini öğrenmeleriyle yetinmez. O, sembollere ruhsal ve ahlaki alanda önem vermek için her bir sembole mistik bir sembolik anlam yükler. John Dewey, Froebel'in çocuklara karşı sevgi dolu özenine ve kullandığı metotların çoğuna büyük hayranlık gösterir. Fakat açma anlayışının bir hata olduğunu düşünür. Dewey'e göre bu anlayış Rousseau'nun çocukların özünde iyi doğduğu görüşünün bir tekrarıdır. Dewey, matematik sembollerin dinî ve ahlaki çağrışımlarının olması gerektiği fikriyle alay eder: "Tek bir örnek [Froebel'in] metodunu gösterebilir. Anaokulunu bilen herkes çocukların bir araya toplandığı daireye aşınadır. [Froebel açısından] bu daire, çocukları gruplamanın uygun bir yolu olacak kadar yeterli değildir. Ama kullanılmalıdır, 'çünkü bu, insanlığın kolektif yaşamının bir sembolüdür.'"26

Dewey'in bu yorumu, eğitim filozoflarının birinin diğerinin çalışmasına yönelttiği eleştirinin lezzetiyle ilgili bir şeyler ortaya koyar. Gördüğümüz gibi Dewey Rousseau'nun, Pestalozzi'nin, Herbart'ın ve Froebel'in çalışmalarına dair beğenisini ifade eder. Ama ayrıca sorunları da ortaya koyar -tam anlamıyla gerçekçi olmayan önerileri ve tutarsızlıkları ortaya koyar ve çocuğun doğası, eğitimin anlamı, öğretimin rolü ve derslerin doğası gibi konularda kendi düşünceleriyle uyuşmayan görüşleri eleştirir.

ÖZET SORULAR

Eğitim felsefesini çalışmanın temel bir amacı daha ileri sorular ortaya atmak ve bunlar hakkında daha derin şekilde düşünmek olduğu için, özetleri soru şeklinde sunacağım.

1. Sokratik metot bugünün okullarında kullanılmalı mıdır?
2. Eğitim çocukları toplumda belirli işlevler için hazırlamalı mıdır, yoksa onlara kendini gerçekleştirme yolunda kılavuzluk mu etmelidir?
3. Eğitim kişisel bilgi ve düşünmeye vurgu yapmalı mıdır? Bunu yapmasındaki bazı tehlikeler nelerdir?
4. Devlet öğretmenlerin neler öğrettiklerini kontrol etmeli midir?
5. Öğretmenler siyasi liderleri eleştirmeli midir?
6. Kadınların geleneksel değerleri ve görevleri öğretim programlarına dâhil edilmeli midir?
7. Platon tarafından önerilen öğretim programı -edebiyat, tarih, matematik ve felsefe- bugünün öğrencileri için uygun mudur?
8. Okullar karakter geliştirmeye çalışmalı mıdır? Eğer öyleyse, hangi erdemler öğretilmelidir?
9. Karakter eğitimi kaçınılmaz olarak aşılamayacağı içerir mi?
10. Çocuklar iyi olarak mı doğar?
11. Öğretmenler kılavuzlar ve yardımcıları mı olmalıdır, yoksa öncelikli olarak doğrudan öğretimle mi ilgilenmelidir?
12. Ahlak eğitimi akademik eğitime eşlik etmeli midir?
13. Belirli fikirler neden eğitimde tekrar tekrar ortaya çıkar?
14. Din çocuklar için kötü müdür?
15. Öğretimde zamanlama önemli midir? Hangi şekillerde?
16. Yoksul öğrenciler varlıklı öğrenciler kadar öğrenebilir mi?
17. Bir toplum tüm öğrencilerine uygun bir eğitim vermeye mecbur mudur? “Uygun” olanın ne olduğuna kim karar vermelidir?

İLAVE KAYNAKLAR

Bazı ana eserlerin yerine geçebilecek çalışmalar yoktur: Platon, *Devlet*, özellikle 2, 3, 5 ve 7. bölümler; Aristo, *Nichomakhos'a Etik*, 10. Bölüm ve Rousseau, *Emile*. Pestalozzi, Herbart ve Froebel hakkında daha fazla bilgi için, bk. Carroll Atkinson ve Eugene Maleska, *The Story of Education*. Ayrıca, bu bölümün notlarına bakınız.

John Dewey'in Felsefe ve Eğitimle İlgili Düşünceleri

1 859'da, Charles Darwin *Türlerin Kökeni* adlı eserini yayınlamıştı. Aynı yıl, tarih, çalışmaları Darwin'in fikirlerinden son derece etkilenecek olan John Dewey'in doğumunu da yazmıştı. Uzun süren yaşamı boyunca Dewey (1859-1952) çalışmalarının kaynakçası 150 sayfa tutacak kadar çok sayıda kitap ve makale yayımlamıştır.¹ Bunların çoğu evrimsel temalara olan derin ilgisini ve evrimsel metaforları kullanışını ortaya koyar. Burada Dewey'in çalışmasını tartışırken 1. Bölüm'de kurduğumuz prensibi kullanacağız; yani, Dewey tarafından ortaya atılmış olan ve bugün hâlâ bizi ilgilendiren soruları ve konuları tartışacağız.

Eğitim öğrencileri olarak, John Dewey'in bazı çalışmalarını okumalısınız. Bu kolay bir iş değildir. William James Dewey'in tarzını şöyle karakterize eder: "lanet olası; hatta Allah'ın belası bile diyebilirsiniz." Ama Dewey'i yeteri kadar okursanız nereye varmak istediğini anlamaya başlarsınız ve onun öğrenciler ve öğrencilerin kendi eğitimleri hakkında yaşamı boyunca sunduğu önerilerinde ve fikirlerinde harika bir tutarlılık görürsünüz. Öğrencilerime genellikle, Dewey'i ele alırken "inanmalarını" tavsiye ederim: İtiraz ederek, meydan okuyarak ya da analiz ederek başlamayın. Sadece inanın ve anlayın. Sonra, Dewey'in başarmaya çalıştığı şeyi kavrayınca, zorlu sorular sormaya hazır olacaksınız.

Dewey'in eğitimin anlamı ve hedefleri hakkındaki düşüncelerini ele almaya geçmeden önce değineceğimiz başka bir konu daha var. Dewey ne kadar etkili olmuştur? Bu konudaki fikirler son derece farklılık gösterir. Onun felsefi düşünce ve eğitimsel düşünce alanlarında aşırı derecede etkili olduğu hak-

kında şüphe yoktur. Fakat onun fikirlerinin uygulamada gerçekten ne kadar geniş ölçüde etkili olduğunu gösterecek açık kayıtlara sahip değiliz. Dewey, öğrencilerin kendi eğitim planlamalarında ve faaliyetlerinde yer almalarını hoş karşılayanlar tarafından Amerikan eğitiminin kurtarıcısı olarak alkışlanmıştır. Dewey ayrıca, gerçek eğitimin yerine sosyalleştirmeyi koyduğunu ve okullara epistemolojik ve ahlaki rölativizmi bulaştırdığını düşünenler tarafından “Hitler’den daha kötü” şeklinde tanımlanmıştır. Dewey büyük saygı duyulmuş, kınanmış, hayran olunmuş ve alay edilmiş bir filozoftur.² Onun çalışmalarına olan ilgi bazen artmış bazen azalmıştır. Sadece birkaç yıl önce, felsefe bölümleri Dewey’e çok az önem verirken, bugün oldukça büyük bir ilgi görülmektedir. Benzer şekilde, eğitimciler ona bayılmak ile onu önemsememek arasında kararsız kalmıştır. Dewey’in çalışmalarını dikkatle inceleyen öğrenciler, onun eğitimsel düşünceye katkılarının çok önemli olduğunda ve çalışmalarının göz ardı edilmemesi gerektiğinde hemfikirdir.

Dewey’in Felsefi Yönelimi

Dewey “natüralist” bir filozoftur -duyularımıza açık olan nesnelere ve olaylara doğal fenomenler olarak açıklamalar getirmeye çalışmıştır. Doğaüstü kaynaklar içeren açıklamaları reddetmiştir ve hatta *Tanrı*’yı bile insani idealler, planlar ve eylemler bakımından tanımlamıştır. O, bilimsel metot olarak adlandırdığı şeye bağlı kalmış ve bu metodun insani aktivitelerin her alanında kullanılmasını savunmuştur. Bu natüralist yönelimi dikkate alınınca, Dewey’in çalışmalarının çok sayıda evrimsel tema ve metafor içermesi şaşırtıcı değildir.

Dewey aldığı felsefe eğitiminde Alman filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel’den derin şekilde etkilenmiştir. Hegel sadece zihnin gerçek olduğuna ve insani düşüncenin evrensel ruha iştirakiyle, karşıtların sentez yoluyla çözüldüğü diyalektik bir süreç tarafından önceden belirlenmiş bir ideale doğru ilerlediğine inanmıştır. Dewey kariyerinin oldukça erken zamanlarında Hegel’in felsefesinin (önceden belirlenmiş ideal ve benzeri gibi) tözsel iddialarını terk etmiştir. Fakat diyalektik metottan vazgeçmemiştir. *Deneyim ve Eğitim* adlı eserinde, örneğin, “eski” eğitim ile “yeni” eğitimi karşılaştırır ama sorgusuz şekilde yeni olanı savunmaz. Aksine, her ikisinin de iyi ve kötü taraflarına dikkat çeker ve eğitimin revize edilmiş bir versiyonunu ileri sürer. Çoğu gözlemci bu revize edilmiş versiyonun gerçekten bir sentez olmadığını fakat yeni bir ürün olduğunu düşünür. Dewey diyalektik metodu düşüncelerini açıklığa

kavuşturmak ve yeni bir planlama ve eylem seviyesine ulaşmak için kullanmıştır. Fakat bu yeni seviyenin en son cevap olduğunu iddia etmemiştir. Bu yeni seviye de, yeniden incelenme süreçlerine açıktır.

Dewey neredeyse tüm felsefe branşlarını çalışmış ve bu alanlarda eserler yazmıştır: mantık, metafizik, epistemoloji, bilim felsefesi, ontoloji, estetik, toplum ve siyaset felsefesi ve etik. Ayrıca, psikoloji ve din üzerine de yazmıştır. Ama o, eğitim felsefesinin en temel ve en önemli felsefe branşı olduğunda ısrar etmiştir çünkü ona göre diğer tüm branşlar bir şekilde bu branşa bağlıdır. Dewey için eğitim felsefesi yaşamın felsefesidir.

Natüralist bir filozof olarak, Dewey sadece doğaüstü kavramını değil bazı filozofların transandantal dediği kavramı da reddetmiştir. Eğer bir varlık ya da kavram gözlemlenebilir olayları açıklamak için öne sürülmüş ama kendisi gözlemlenebilir değilse ya da kendisine kadar açıkça izlenebilecek etkileri yoksa, bu varlık ya da kavram (Dewey'in karşı çıktığı anlamda) *transandantaldır*. Her ne kadar görünmez olsalar da etkileri eksiksiz şekilde gözlemlenebilir olduklarından, belirli bilimsel varlıklar Dewey için kesinlikle kabul edilebilir varlıklardır. Fakat Piaget'nin bilişsel yapıları gibi kavramlar Dewey'in şüpheci tavrını ortaya çıkarır. Hem Dewey'i hem de Piaget'yi okuduğunuzda, eğitim hakkındaki önerilerinde ve çocukların entelektüel gelişimlerine dair açıklamalarında birçok ortak nokta göreceksiniz. Fakat Dewey hiçbir zaman, gözlem yapmaya elverişli olanı açıklamak için temel olan, gözlemlenemeyen bir zihin mekanizması önermemiştir. Bugün eğer hayatta olsaydı, belki bir bilgisayarın makine programına analogi yapma yoluyla bilişsel yapı kavramının kullanışlı olduğuna ikna edilebilirdi; ama yine de bu programdan kaynaklanan sağlam etkileri göstermek zorunda olurduk, yoksa Dewey'in şüphecililiği anında tekrar ortaya çıkardı. Hem doğaüstü açıklamalara hem de transandantal kavramları uygulayanlara karşı olduğu için Dewey sıklıkla davranışçı olarak etiketlenmiştir ama Dewey'in görüşlerinin önde gelen davranışçılarından farklı olduğunu göreceğiz.

Dewey, Charles Sanders Peirce, William James ve George Herbert Mead ile birlikte, genellikle pragmatist olarak adlandırılır. Peirce pragmatizmi bir anlam teorisi olarak planlamıştır: “Kavrayışımızın tasavvur ettiğimiz objesinin, tasavvurdan hareketle pratik bağlantısı olabilecek, hangi etkileri olduğunu değerlendirin.”³ James etki kavramını doğruluk teorisine taşımış, Peirce ile ters düşmüştür. Peirce görüşlerini James'inkilerden ayırmak için kendi teorisinin ismini pragmatizm olarak değiştirmiştir. Fakat Dewey *natüralizm* terimini tercih etmiştir. Bazı yazarlar ise pragmatizm yerine *enstrümantalizm*

ya da *eksperimantalizm* kavramlarını kullanmaya çalışmışlardır. Fakat hem *enstrümantalizm* hem de *eksperimantalizm* kendileri için olumsuz çağrışımlar yapmıştır. Yakın zamanlardaki bazı yazarlar ise *pragmatik natüralizm* üzerinde uzlaşmamızı önermişlerdir.⁴ Bu kavram hem natüralistlik açıklamaya vurgu yapmayı hem de hipotez sınaması içeren bir araştırma metodu yoluyla etkilere odaklanmayı ifade etme yeteneğine sahiptir. Dewey'in eğitim görüşlerini tartışırken, bu kavramlara zaman zaman yeniden değineceğiz.

Eğitimin Anlamı ve Hedefleri

Dewey eğitimden sıklıkla, gelişme ile eş anlamlı olarak bahseder; gelişme Dewey'in biyolojik metaforlarından önemli birisidir.⁵ çoğu insan eğitimi belirli bir hedefi olan bir girişim -ideal bir kişi ya da eğitimin çıktısı olarak iyi bir yaşam- olduğunu düşündüğü için, Dewey'in gelişme olarak varsaydığı eğitim hedefi çoğu düşünürü tatmin etmemiştir. Birçoğu, "Nereye doğru gelişme?" şeklinde soru yöneltmiştir. Dewey, gelişmenin kendi kendisinin amacı olduğunda ısrar etmiştir. Yani, "Nereye doğru gelişme?" sorusu, gelişme kavramıyla çelişir. Dewey, "Gelişme, daha fazla gelişmeye doğru yönelir." der ve gelişmenin yönünü belirleyerek bu kavramı sabit hâle getirmememiz gerektiğini savunur.

Eğer Dewey'in organik-evrimsel referans sisteminin içerisine girmeye çalışırsak, gelişmeyi "yaşam" kavramına analojik olarak düşünebiliriz. Yaşamın amacı nedir? Felsefenin, dinin, edebiyatın büyük kısmı bu soruya cevap vermeye çalışır. Fakat Darwin'in biyolojisinde, yaşamın amacının basitçe daha fazla yaşam olduğunu söyleyebiliriz. Benzer şekilde, Dewey için, gelişme daha fazla gelişmeye sürükler. Dewey öğrencilerin yaşamlarının sıklıkla, gelecekteki bazı iyi oluşları için sistematik olarak feda edildiğinden kaygılanır -eğitimin "orada" bir amacının olduğu düşünülmüştür, öğrencilerin şu anki ilgilerinin ve amaçlarının ötesinde bir yerlerde. Eğitime dair bu bakıştan kaçınmak için, Dewey deneyimin sadece gelişme olarak ortaya konduğunda *eğitici* olduğunu savunur -yani, eğer öğrenciler deneyimden daha fazla yetenekli ve yeni deneyimlere girişmek için daha meraklı şekilde çıkarlarsa.

Birçok eğitim filozofu Dewey'in gelişme kavramında bazı sorunlar görürler. Dewey bazen bu kavramı kapıları açmak ya da bağlar geliştirmek anlamlarında tarif etmiştir. Dewey'e göre, daha becerikli bir yan kesici hâline gelmek gelişmeyi temsil etmez çünkü böyle aktiviteler bağları koparacak ve daha ileri gelişmeyi engelleyecektir.⁶ Bu doğru görünür. Ama diğer durumları

değerlendirmek daha zordur. Ya bir öğrencinin, diyelim ki matematiğe karşı ilgisi tümüyle tüketiciyse, yani diğer aktiviteleri boşluyorsa, o hâlde onun matematikteki gelişmesi doğru gelişme midir? Ya da, bir kimse entelektüel ve ruhsal konuları hariç tutarak sadece parasal servet peşinde koşuyorsa? Kesinlikle parasal servet birçok fırsat ve bağlılık sağlayacaktır. Peki, böyle bir parasal birikim gelişme midir?

Dewey'in gelişmeyi, tümüyle işlevsel bir eğitim tanımı için kullanmadığından şüpheliyim. Yaşam metaforunu tekrar düşünün. Eğer yaşamın biyolojik amacı daha fazla yaşam ise, bu durumda, yaşamın çoğalmasının her zaman iyi bir şey olduğu anlamı çıkmaz. Örneğin, bir topluluk çok fazla sayıda bebek üretirse, gelecekte yaşam zorlaşacağından yaşamın kalitesi kötüye gidebilir. Yaşamın amacı, yani daha fazla yaşam üretme, tehlikededir. Eğer yaşam üretme kapasitesi yaşamın kendisinin iyiliği ve saflığı için bir kriter olarak kullanılırsa, yaşamın optimal üretimi hakkında bir sürü soru sormaya itiliriz. Bazı topluluklar için bazı zamanlarda bu soruya cevap vermek çok zordur. Böyle bir durumda, mantıklı düşünürler ciddi derecede farklı fikirlerle sahip olabilirler.

Gelişme kavramının bu şekilde kullanımı, Dewey'in aklındaki şey olabilir. Kavramın kullanımı bizi önemli sorular sormaya ve yankesiciliğin, matematiğin ya da materyal servetin peşinde olma üzerinde karşılıklı tartışmaya iter. Bu tartışma bizi şimdi ve gelecek arasındaki bağlantı hakkında daha derin düşünmeye sevk eder ve önceden belirlenmiş, belirli bir gelecek durumuna hazırlık anlamında bir eğitim anlayışından uzaklaştırır.

Dewey'in referans çerçevesinde kalarak onun gelişmeyi kullanım şeklini savunmaya çalıştım. Fakat bu çerçevenin kendisine de karşı koyabiliriz. Nasıl ki çoğumuz yaşamın amacının daha fazla yaşam olduğu fikrinden memnun değilsek, sadece daha ileri gelişmeye götüren belirsiz bir gelişme anlayışından da memnun olmayabiliriz. Sokrates kesinlikle yaşamın anlamı ve amacı hakkında çok fazla şey söylemek istemiştir ve Dewey iyi yaşam üzerine daha ileri şekilde yazmıştır. O hâlde, gelişmenin normatif anlamını ayrıntılı olarak incelememeli miyiz? *Gelişme* tanımını açıkça hak eden parçaları detaylı olarak açıklamamalı mıyız? Dewey'in böyle bir girişime karşı çıkabilecek olduğundan emin değilim. Bunlar onun başlatmaya çalıştığı söyleşinin parçası olabirdi. Ama eğer çabamız tüm gelişmenin ona doğru hareket etmesi gerektiği tek bir idealle sonuçlansaydı, Dewey kesinlikle karşı çıkardı.

Dewey'e göre eğitimin hedefi daha fazla eğitimidir. Yani eğitim hem bir araç hem de amaç olarak işler. Dewey belirli hedeflerin eğitim içerisinde uygun olduğunu inkar etmez. Aslında, eğitici aktivitelerin doğaları gereği he-

deflerinin olması gerektiğinde ısrar eder. Hepimiz (hem öğrenciler hem de öğretmenler) bir şeylere ulaşmaya çalışırız. Ama hedeflerimiz sabit değildir ve sürekli bir eğitimin ötesinde temel, nihai bir hedef yoktur. Belirli bir hedef aktivitelerimize kılavuzluk etmek için uygun şekilde işlev gösterdiği müddetçe onu sürdürürüz. Bu şekilde kılavuzluk etmeyi başaramadığında onu terk eder ve yerine daha uygun başka bir hedef koyarız. Dolayısıyla hedefler, amaç-araç planlaması içerisinde işlev gösterirler. Eğer hedeflerimiz nihai sonuç olarak sabitse ve seçtiğimiz araçlarımızın istenen sonuca ulaşması pek olası görünmüyorsa, o zaman farklı araçları dikkate alırız. Başka durumlarda ise, hedefin kendisini yeniden değerlendiririz. Genellikle belirli bir nihai sonuç daha ileri sonuçlar için bir araç görevi görür. Dolayısıyla onu da diğer tüm araçları gördüğümüz gibi görebiliriz.

Britanyalı bir analitik filozof olan R. S. Peters eğitimin hedeflerinin eğitimin haricindeki sonuçlar olarak görülmemesi gerektiği noktasında Dewey'le aynı fikirdedir. Fakat Dewey'in "amaç" ve "hedef" kavramlarını eşanlamlı kullanmasının hatalı olduğunu düşünür. Peters'in makaleleri (3. Bölüm'de daha etraflıca tartışılacak olan) dilbilimsel analizin modelleridir. Peters'in amacı "hedef" ve "amaç" ifadelerinin eğitimsel tartışmalarda farklı vurguları ortaya çıkardığını göstermektir. Peters, "Amaç bir eylemin nedenleriyle ilgilidir." der. Örneğin, garip bir davranışta bulunan birine "Bunu yapmaktaki amacın neydi?" sorusunu sorabiliriz. Buna karşın *hedef*, uzakta olan ve nişan alınan bir hedefi ifade eder ve "onu vurmak için ortada bir çaba ve konsantrasyon yoğunlaşması olmalıdır".⁷ Peters'e göre, *eğitim* ile neyi kastettiğimizi açıklığa kavuşturduğumuzda eğitimin hedefleri hakkında konuşmak için pek nedenimiz olmayacaktır çünkü hedefler eğitim kavramının içine eklenmiş olacaktır. Dewey ve Peters bu noktada anlaşmazlık yaşamazlar. Fakat Dewey eğitimin analiziyle sosyal bir fenomen olarak ilgilenmiştir. Onun esas merakı dilbilimsel ya da kavramsal analiz değildir.

Dewey'in hedefler hakkındaki görüşlerine bir açıklama getirmek, doğal olarak bir sonraki konuya yönlendirir -öğrencilerin kendi eğitimlerinde oynadıkları rol hakkındaki görüşleri. Dewey'e göre, aktiviteleri seçerken hedefleri yalnızca öğretmenler belirlememelidir. Kendi öğrenme süreçlerinin maksatlarının belirlenmesinde öğrenciler de işin içinde olmalıdır. Aşağıda, Dewey'in hedef ve maksat kavramları hakkındaki tartışmasında "amaç" kavramını kullanma eğiliminde olduğunu göreceğiz:

Platon bir keresinde, bir köleyi bir başkasının amaçlarını yerine getiren kişi olarak tanımlamıştır ve ...kendi kör arzularına esir olmuş bir kişiyi

de bir köle olarak tanımlamıştır. Sanırım progresif eğitim felsefesinde, öğrenme süreçlerindeki aktiviteleri yönlendiren amaçların biçimlendirilmesinde öğrencinin katılımı üzerine yapılan vurgudan daha mantıklı bir şey yoktur; aynen geleneksel eğitimde, eğitimiyle ilgili amaçların oluşturulmasında öğrencinin aktif iş birliğini sağlama başarısızlığından daha büyük bir kusur olmaması gibi.⁸

Dewey ve Psikoloji

Her ne kadar Dewey transandantal ve doğaüstü açıklamaları reddettiğinde davranışçı gibi görülmüş olsa da, uyaran-tepki psikolojisine çok açık şekilde karşı olmuştur. Bu psikoloji yaklaşımı, tüm insan davranışlarının çevredeki uyaranlara verilen şartlı (ya da şartsız) tepkilere dayanarak açıklanabileceğini iddia eder. Biz çevreyi değil, çevre bizi kontrol eder. Belki aramızdaki en şanslılar insanlığın ilerlemesi için çevreyi manipüle edebilirler. Ama bunu yapma gücümüz, uyaranlar ve tepkilerden oluşan talihli bir zincirin ürünüdür. Bu konudaki ilk makalelerinden birinde⁹, Dewey insan organizmasının sadece dışarıdan gelen uyaranlara tepki vermediğini fakat kendi hedefleri ve amaçlarına uygun biçimlerde, aktif olarak uyaranları seçtiğini ve tepki verdiğini ikna edici bir şekilde göstermiştir. Öğrencilerin aktif organizmalar olarak öğrenmelerinin maksatlarının belirlenmesinde işin içinde olmaları gerektiğinde ısrar etmesi, onun amaç ve aktivite arasındaki bağa olan inancına vurgu yapar.

Nasıl Düşünürüz adlı eserinde, Dewey bilindik bir fenomen olan çocuklarda taklidin görüldüğü kadar kolay olmadığını açıklamıştır. Çocuklar *sadece* taklit etmezler. Yetişkinlerin bütün davranışlarını taklit etmediklerini gözlemleyerek bu sonuç çıkarılabilir. Çocuklar seçerler. Taklit ettiklerinde, kendi amaçları için belirli davranış biçimlerini benimsemişlerdir. Babasının boyama ya da çekiçe vurma davranışını taklit eden küçük bir çocuk, bir şeyleri başarmaya çalışıyordur. Önce izler ve sonra aynı hareketleri yapar çünkü bunu yapması onun o anki maksadına uygundur. Dolayısıyla, taklit ile dalga geçilmemeli ya da sadece “şirin” olarak görülmemelidir. Taklidin büyük çoğunluğu çocuğun gerçek görevidir.

Dewey oldukça zeki bir çocuk gözlemcisiydi. Dewey’in çoğunlukla felsefi dalgınlık içinde gezindiğini dikkate alırsak -ve hatta Columbia kampüsünde kendi oğullarından birini fark etmeden geçip gittiği söylenir- onun

şaşırtıcı şekilde hassas gözlemleri bizi oldukça etkiler. *Okul ve Toplum* adlı eserinde, çocukların ilgilerini dört unsurla tanımlar: bir şeyler oluşturma (yapma), keşfetme (araştırma), kendilerini artistik biçimde ifade etme ve ilişki kurma.¹⁰ Çoğu eğitimci bu dört ilginin zengin bir ilkökul müfredatı oluşturmak için kullanılabileceğine ve bir günü yapay bir şekilde İngilizce, tarih ve benzeri disiplinlere bölmeye gerek olmadığına inanırlar. Kendi ilgilerini sürdürdükleri bir derste, eğer öğretmenler öğrenciler için uygun deneyimler hazırlarsa öğrenciler böyle geleneksel disiplinler hakkında pek çok şey öğrenebilirler.

Haklı bir eleştiri, öğrencilerin öğrenmeleri gereken her şeyi bu dört ilgi çerçevesinde öğrenebilecekleri iddiasına karşı oluşturulabilir. Ya aritmetik gibi ardışık konular? Eğer aritmetikteki tüm öğretimin çocukların belirli araştırma projelerine bağlı olması gerekirse, çocukların matematik bilgilerinde gerçekten büyük boşluklar oluşabilir. Bu eksikliği aşacak bir yol var mıdır?

Dewey eğitimin hedefleri, temel eğitiminin psikolojisi ve uyaran-tepki teorisinin hataları konularındaki tartışmasına ek olarak, bugün hâlâ etkili olan bir düşünme modeli ya da problem çözme modeli geliştirmiştir. Düşünme, bir şeylerin problematik olduğuna dair rahatsız edici bir hisle, bir belirsizlikle başlar. Duruma dair ilk inceleme test edilmesi gereken bir hipoteze doğru gider. Sonra, düşünen kişi bu hipotezin test edilebileceği bir plan -bir grup araç- tasarlar. Araştırmamanın her aşamasında kişi alternatifleri dikkate alır. Karşı hipotezler nelerdir? Başka hangi araçlar kullanılabilir? Sonrasında da tabii ki planın uygulanması gelir. Kişi önceki aşamalarda verdiği kararların neticelerini görür ve sonucu değerlendirir. Dikkatli kişiler süreç hakkında derinlemesine düşünür. Diğer metotlar ya da açıklamalar daha iyi sonuç doğurabilir miydi diye düşünürler ve geleceğe bakarlar. Burada öğrendikleri şeyler gelecekte karşılaşacakları durumlarda nasıl kullanılabilir? Genelleme girişiminde bulunurlar.

Dewey'in modeliyle ilgili akılda tutulması gereken birkaç hayati nokta vardır. Birinci olarak, Dewey hiçbir zaman bir kimsenin bu modelde aynen kendisinin açıkladığı sırayla ilerleyebileceğini ya da ilerlemesi gerektiğini iddia etmemiştir. Tabii ki bir kimse test etmeden önce hipotez kuracaktır ama herhangi bir adımda durabilir ve modelde ileriye ya da geriye doğru gidebilir. İkinci olarak, bazı eğitim kuramcıları neticeleri görme aşamasını es geçerek Dewey'in modelini kırpılmışlardır. Örneğin, 1970'lerde bir bilgisayar matematik programı öğrencilere bir problemi göstererek (onları bir problem duru-

muna sokarak) bunu çözecek bir denklem oluşturmalarını ister. Eğer denklem doğruysa, bilgisayar öğrenciyi problemi baştan sona çözmekten muaf tutarak bir sonraki probleme geçer. Buradaki amaç, öğrenciye denklemin çözümündeki algoritmik hesaplamanın bilgisayar tarafından yapılabileceğini göstermektir. Düşünen insanın görevi ise denklemi ya da planı oluşturmaktır. Böyle bir süreç olgun bir bilim insanı ya da matematikçi için kesinlikle önemlidir ama öğrencilerin kendi planlarının kıymetini değerlendirmeleri için tüm süreci görmeleri gerekebilir. Bir bilim insanının problemi denklemin çözümünün çok ötesindeyken, öğrencilerin problemi tamamen bundan ibaret olabilir. Öğretmenler olarak, ders kitabındaki bir problemin öğrencileri sayısız değişik problemlere sevk ettiğini aklımızda tutmak zorundayız. Sokrates'in sorgulama metodu gibi, Dewey'in problem çözme metodu da eleştirel düşünme konusundaki bölümde yeniden ele alınacaktır.

Öğrencilerin ilgilerinin doğasının ve düşünme süreçlerinin analizinin yanı sıra, Dewey deneyimin analizi ve bunun eğitimdeki merkeziliği hakkındaki fikirleriyle de bilinir. Bazı filozoflar Dewey'in deneyim analizini onun felsefeye en büyük katkılarından biri olarak değerlendirir. Diğerleri ise, Dewey'in ele aldığı şekliyle bu kavramın muğlak olduğunu düşünürler. Bu kavramın Dewey açısından en az iki önemli özelliği vardır. Birincisi, varoluşçularla paylaştığı, anlam ve etki üzerine yapılan bir vurgudur. Dewey açısından bir deneyim sadece bir ortaya çıkarma ya da pasif bir süreç değildir; sürecin altına giren kişiye bir şeyler ifade etmelidir. İkincisi, Dewey için deneyim toplumsal ve kültürelidir. Aslında bir keresinde deneyim üzerine esas çalışmasına *Deneyim ve Doğa* yerine *Kültür ve Doğa* adını vermesinin gerektiğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla Dewey eğitim bağlamında deneyimden bahsettiğinde, kişisel anlam ve sosyal etkileşime yapılmış bir vurguyu görmeyi bekleriz.

Dewey, bir deneyimin eğitici olması için geçmiş deneyimlerle bağlantılı olması ya da onların üzerine inşa edilmiş olması gerektiğini düşünür. Bugün bunu genellikle, "Öğretmenler, öğrenciler neredeyse oradan başlamalıdır." diyerek ifade ederiz. Fakat bir öğretmen aynı zamanda sunulan bir deneyimin nereye götürebileceğini de düşünmelidir. Deneyimde devamlılık olmalıdır. Dolayısıyla, öğretmen öğrencilerinin geçmiş deneyimleri hakkında bir şeyler bilmelidir ve yeni öğrenme deneyimlerini bunlardan kaynaklanacak şekilde düzenlemelidir. Ama aynı zamanda öğrencilerinin şimdiki deneyimlerini gözlemlemeli ve onları konuyu daha sofistike şekilde kavramaya yönlendirecek olan gelecek deneyimlerini de planlamalıdır.

Eğitimde temalar, hem öğrencilerin hazırlanmasına hem de gelecekteki ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Eğitici deneyimde devamlılık olması gerekmele beraber, deneyimin kendisi öğrenci için şimdi ve burada bir anlam da taşımalıdır. Bağlantı -öğrenciler ile derslerinin nesneleri arasında bir etkileşim- olmalıdır. Dewey böyle bir etkileşimin yoksunluğunun eski eğitim anlayışındaki ciddi bir kusur olduğunu tekrar tekrar belirtmiştir. Öğrenciler, belirsiz bir gelecek maksadı için gerçekten bağlantı kurmadıkları materyallerle isteksiz şekilde çalışmaya zorlandıklarında, materyale ilgilerini yitirirler ve kendilerine güvenlerini kaybederler. Cevap vermek ve öğretmenlerinden onay almak için hazır beklerler. Eğitimin kişisel bir anlam yapılandırmasıyla ilişkili olduğu hakkındaki çok önemli bakış açısını kaybederler.

Öğrencilerin bağ kurmalarının ve aktivitelerinin önemine yaptığı sürekli vurgu nedeniyle, Dewey çocuk merkezli eğitim diye adlandırılan yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Fakat Dewey'in tavrının "çocuk merkezli" olarak adlandırılması tam olarak doğru değildir. Hatırlayacağınız gibi Dewey, Froebel'in açılma kavramını aynen bilginin öğrenciye aktarıldığı varsayılan pasif eğitim şekillerini eleştirdiği gibi şiddetle eleştirmiştir. O tam anlamıyla, öğrenme deneyiminin hem içsel hem de dışsal yönlerine gerekli dikkat konusunda ısrarcı olmuş bir etkileşicidir. Ayrıca o, çocukları sadece memnun eden ya da eğlendiren bir "öğrenme" anlayışıyla yetinmemiştir. Sonraki yıllarında Dewey, öğrencileri gerçek öğrenmeye yönlendirme sorumluluğunu terk etmiş olan takipçilerini kibarca azarlamıştır.

Dewey'in Bilgi Teorisi

Sonraki bölümlerin birinde bilgi teorilerini daha derin, özellikle de pedagojiye etkileri açısından ele alacağız. Burada Dewey'in bilgi teorisini ele alarak bu incelememiz için bir temel oluşturacağız.

Bir şeyi bilmek ne demektir? Sokrates bu soruyla boğuşmuş ve bilgi iddiasının, diğer şeylerle beraber, iddia edilen şeyin doğruluğunu içerdiğine karar vermiştir. Eğer A, p bir önerme olduğunda, p'yi bildiğini iddia ederse, o zaman -bu iddiaya inanmamız için- p doğru olmak zorundadır. Eğer p'nin yanlış olduğuna inanıyorsak, "A p'yi biliyor" demeyiz. Doğruluk kriteri, bildiğimizi iddia ettiğimiz önerme dizisinin doğru olan önermelerin bir alt kümesi olması gerektiğine işaret eder ve dolayısıyla bu sonuç, önermelerin araştırmanın başlamasından önce doğru olduğuna işaret eder. Bu geleneksel görüşe göre, doğru, insanın araştırmasının öncesinde mevcuttur -önermelerin işaret ettiği

şeylerin ve durumların araştırmadan önce var olduğu anlamında. Başarılı bir araştırma, doğruyu keşfeder ve böylece insanlığın bilgi hazinesine ekler.

Dewey natüralist yaklaşımıyla, bilginin doğrudan daha büyük olduğunu ileri sürmüştür. Beceriler ve malumatlar araştırmaya akılcıca uygulanarak, bilgiye uygun şekilde anlam verilir. Hipotezlerimizi test ettikçe, başlangıçtaki bazı materyalleri revize edebilir ya da eleyebiliriz. Araştırmanın ürünü ise doğru kabilinden bir şeydir; yani geleneksel doğru anlayışına yaklaşıktır. Dewey titiz araştırmanın ürünü olan önermeleri -desteklemek için inandırıcı kanıtlar üretebildiğimiz önermeleri- “gerekçeli sav” olarak adlandırmıştır.¹¹ Ama araştırmanın sonucu onları elememize neden olana kadar, araştırmamıza yön veren tüm beceriler ve önermeler yine de *bilgi* tanımlamasını hak eder.

Dewey'in bu görüşleri size garip gelebilir. Aslında birçok filozof bu görüşe karşı itirazlar üretmiştir. Bu itirazları burada cevaplayamayız, hatta tamamını belirleyemeyiz. Ama belki Dewey'in görüşünü ilk görüldüğünden birazcık daha fazla anlaşılır hâle getirebilirim. Dewey'in felsefesinin natüralist olduğunu hatırlayınız. Dewey, izlenebilecek açık şekilde gözlemlenebilir hiçbir etkisi olmayan, gözlemlenemez varlıklara bağılıktan kaçınmaya çalışmıştır. Dewey, bu kategoriye girdiği için büyük-D ile yazılan Doğru'yu reddeder. Benzer şekilde Dewey, açıkça bir araştırma sürecine işaret ettiği için “bilgi” yerine “bilme” kavramını tercih eder. Araştırmaya yön vermek için kullanılan materyali bilgi olarak adlandırmaya razıdır.

Fakat bu materyallerin bazılarının yanlış olduğunun anlaşıldığını düşünün. Yine de bilgi olarak adlandırılabilir mi? Dewey'in cevabı şöyle bir şey olurdu: Bir önerme ya da rutin bize yanlış görüldüğünde, onu araştırmaya yön vermesi için daha fazla kullanmayız. Kusurlu rutini repertuvarımızdan çıkarırız ve yanıltıcı önermeyi malumat kitabımızdan sileriz. Bu öğeler artık araştırmamıza yön vermeyeceği için, onları bilgi olarak adlandırmanın gereği yoktur. Aslında, bilginin isim-yorumundan bilginin fiil hâline doğru kaydık.

Şu örneği düşününüz. Bir matematik öğrencisinin, bir matematik sorusunu çözmek için kullandığı şu kuralı ele alalım:

$$\sqrt{x} + \sqrt{y} = \sqrt{x+y}, x, y > 0,$$

Öğrenci doğru olduğuna inandığı bu yanlış kuralı kullanırken onu bilgi olarak nitelendirmektedir (Öğretmeni kuralın yanlış olduğunu tabii ki bilmektedir çünkü o bunu test etmiştir ve problemlerin çözümünde kullanmamaktadır.) Bu kural sürekli yanlış sonuçlara götürdüğünde, dikkatli bir araştırmacı

geri dönecek ve kuralın kendisini sorgulayacaktır. Bu matematik öğrencimiz bu kuralı gerçekte test edebilir. Eğer bu kural doğruysa

$$\sqrt{x} + \sqrt{y} = \sqrt{x+y} \text{ ise, o hâlde } \sqrt{4} + \sqrt{9} = \sqrt{4+9} = \sqrt{13}.$$

Ama (daha önceki başarılı araştırmalarımızdan) biliyoruz ki

$$\sqrt{4} = 2 \text{ ve } \sqrt{9} = 3. \text{ O hâlde, } \sqrt{4} + \sqrt{9} = 5 \text{ tir, } \sqrt{13} \text{ değildir.}$$

Öyleyse, bu kural daha sonraki araştırmalarda kullanılamaz ve dolayısıyla bundan sonra “bilgi” olarak adlandırılmaz.

Bu örnek, Dewey'in pedagojisi ve bilgi teorisinin iki ana unsurunu gösterir. Birinci olarak, insan olgunluğun bütün aşamalarında, şimdiki araştırmasını yönlendirmek için önceki deneyimlerinin materyallerini kullanır. Bu pragmatik anlamdaki bilgidir çünkü gerçek etkilere sahiptir. Araştırmacının yapmakta olduğu şeyi açıklar. İkinci olarak, gerçek problem çözmenin, kişinin hipotez üretme ve hipotezini deneme süreçlerinden geçmesini kapsadığını görmüştük. Eğer öğrencinin araştırmasını “Bu yanlış, işte doğru kural” diyerek daha başından kesersek, öğrenci kendi izlediği yolun neden yanlış olduğunu hiçbir zaman anlayamayabilir. Daha da kötüsü, nasıl araştırması gerektiğini, gelecekte karşılaştığı durumlarda kendi seçtiği süreçleri nasıl test edeceğini hiçbir zaman öğrenemeyecektir. Dewey'in bilgi konusundaki görüşlerine sıcak bakan matematik öğretmenleri öğrencilerinin -kendi süreçlerini test etmenin daha sağlam yollarına hâkim olmaları açısından- gelişmeleriyle daha yakından ilgilidirler. Doğru cevaplar, gelecekteki başarı olasılığını belki arttırır, belki de arttırmaz. Ama kişinin kendi buluşsal ya da yöntemsel süreçleri üzerindeki kontrolü, hemen hemen kesin şekilde gelişmeyi yansıtır.

Öğrenme teorilerini öğrendikçe, bazı psikologların öğrencilerin yanlış kuralları uygulamalarına izin vermeye karşı olduklarını göreceksiniz (Bu, bilginin ne olduğu konusundan ayrı bir konudur ama öğretmenler açısından önemlidir.). Bunun öğrencileri yanlışları üzerinde “alıştırma yapmaya” götürdüğünü -bu alıştırmaların yanlış kuralları uygulamayı pekiştirdiğini ve doğru kuralları öğrenmeyi daha zorlaştırdığını- iddia ederler. Bazı el alışkanlıklarında olduğu gibi, sonuçların doğruluğunun ya da etkililiğinin kolay kolay test edilemediği durumlarda, bu öğrenme kuramcılarının haklı oldukları taraflar vardır. Piyano çalma, yazı yazma ya da tenis oynama gibi alanlarda hatalı alıştırmalar, düzeltilmesi zor alışkanlıklara neden olabilir. Fakat bu tür aktiviteler genellikle araştırma

kapsamına girmez; öğrencilerin genellikle, başarılı ya da örnek bir neticeyi nasıl değerlendirecekleri hakkında açık bir fikri yoktur. Böylesine açık bir fikir olsa bile, öğrenciler muhtemelen bu neticeyi yakalamak için sadece daha fazla alıştırma yapmaları gerektiğini düşüneceklerdir. Öğrenciler matematiğe bu gözle baktıklarında sonuç korkunçtur. Yalnızca kuralın ya da alışkanlığın düzeltilmesi bu felaketi engellemez (Bu örneği geçmeden önce belirtmeliyim ki bazı piyano ve tenis öğretmenleri de öğrenmeyi araştırma olarak yorumlar. Basitçe yanlış alışkanlıkları düzeltmek yerine, bir alışkanlığı kullanmanın etkisi ile bir başka alışkanlığı kullanmanın etkisini vurgularlar ve öğrencilerinin kendi süreçlerinin etkililiğini değerlendirmelerine yardımcı olurlar.).

Dewey'in bilgi teorisinin bu oldukça kısa tartışmasında, eğitimcilerin mevcut ilgi alanına giren unsurların altını çizdim. Sonraki bir bölümde, geleneksel epistemolojiler ve eğitim teorisi içerisinde büyük ilgi gören çağdaş bir teori -Yapılandırımcılık- hakkında daha fazla şey söyleyeceğim. Yapılandırımcılık Dewey'in bilgi görüşüyle büyük benzerlikler taşır. Fakat yine de şunun farkında olmalısınız ki o tartışmanın sonunda bile epistemolojiye daha yeni adım atmış olacağız. Epistemoloji felsefenin derin ve büyüleyici bir branşıdır.

Demokrasi ve Eğitim

Psikoloji ve epistemoloji alanındaki çalışmalarının yansıra, Dewey sosyal felsefe ve siyaset felsefesi alanında da kapsamlı çalışmalar yapmıştır. O demokrasiyi bilimsel metot ile uyumlu bir “örgütlü yaşam” şekli olarak görmüştür ve özellikle demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyle ilgilenmiştir. Onun eğitim konusundaki en kapsamlı kitabı olan *Demokrasi ve Eğitim*'de bu ilişkiyi oldukça derin şekilde incelemiştir.¹²

Dewey'in demokrasi tartışması, insanı sosyal bir hayvan olarak gören natüralist bir tanımla başlar. İnsanlar iletişim kurmak ister ve bu iletişim kurma isteği, ortak değerler oluşturma dürtüsünü ortaya çıkarır. Dewey'in bir formlar dünyasında önceden kurulmuş değerlerle başlamadığına dikkat ediniz. İnsan davranışları ve gelişimine yönelik ezeli kurallar, ilahi esaslar yoktur. Tabii ki Dewey ortak biyolojik şartlarımızın farkındadır. Hepimizin yemeğe ve barınağa ihtiyacı vardır ve büyük çoğunluğumuz çoğalmak, çocuklarımızı korumak ve diğer insanlarla karşılıklı ilişkiler içinde olmak isteriz.

Dewey'in natüralist çıkış noktası, onu eğitim konusunda önemli bir noktaya taşır. Bu nokta, çoğu geleneksel görüşten büyük ölçüde ayrılan bir noktadır. (Chicago Üniversitesinin uzun yıllar rektörlüğünü yapmış ve bilindik bir eğitimci olan) Robert Maynard Hutchins kendi eğitim felsefesine evrensel bir kültür anlayışıyla başlarken, Dewey kültürün oluşumundan önce gelen bir iletişim kurma dürtüsüyle başlar. Hutchins insanların iletişim kurmaları için ortak bilgi ve değerlere sahip olmaları gerektiğinde ısrar eder. Fakat Dewey bunu tanımlamak istemiştir. Dewey'e göre, Hutchins'in işaret ettiği bilgi ve değerler sosyal etkileşim yoluyla araştırmanın ve yapılandırmanın ürünleridir. Ortak değerlerle başlamayız; onları yapılandırırız. Dolayısıyla, okullar öğrencilere belirli değerleri ve bilgileri aktararak onları nihai iletişim için hazırlamamalıdır. Aksine, çocuklar iletişim kurmaya, araştırmaya ve ortak değerleri ve bilgileri yapılandırmaya teşvik edilmelidir.

Dewey her bir kültürün aktarmak istediği değerler olduğunu inkar etmemiştir. Fakat Dewey'e göre "aktarım," anlatımın ve test etmenin çok ötesindedir. Bir kültür değerlerini gençlere aktarırken, onlara bu değerleri kendi yaşamlarında gerçek ve anlamlı hâle getirecek türde deneyimler sunarak aktarır. Örneğin, okul, basitçe daha sonra kullanmaları için malumat yığını vererek öğrencileri demokratik yaşama hazırlayamaz. Tersine, öğrencileri yaşlarına uygun olan demokratik yaşantı şekillerinin içine sokarak onları demokratik yaşama hazırlar.

Bir benzerlik kurarak mevcut bir pedagojik metot olan "tüm dil yaklaşımına" bakmak, Dewey'in fikirlerini daha açık hâle getirebilir. Bu metot, öğrencilere dil öğretirken onlara sesleri, hecelemeyi, grameri ve benzeri aktiviteleri göstererek onları daha sonraki dil kullanımlarına hazırlamaya çalışmaz. Tersine, onları dil deneyimlerinin içine sokar. Onları, iletişimde kendi amaçlarını takip etmeye teşvik eder. Çocuklara baştan itibaren, kendi hikâyelerini yazmaları ve sınıf arkadaşlarının hikâyelerini okumaları için yardım edilir. Şu anda iletişim kurmak amacıyla konuşurlar ve dinlerler, okurlar ve yazarlar.

Benzer şekilde, demokratik yaşam içinde yer almayı öğrenmek, demokratik olarak yaşamayı gerektirir -örneğin, ortak problemler üzerinde düşünerek, sınıflarının nasıl idare edileceğine dair kuralları oluşturarak, sınıf yaşamını ve öğrenmeyi geliştirecek fikirleri test ederek ve değerlendirerek ve kendi öğrenme maksatlarının belirlenmesinde yer alarak.¹³ Bu bakış açısıyla, öğrencinin demokratik yaşama katılması, hem kendi içinde bir amaçtır hem de yetişkin demokratik yaşamının kazanılmasının bir aracıdır. Böyle bir katılımdan öğ-

renilen şey, ileri bir tarihte kullanılacak bir bilgi yığını değildir. Öğrenilen şey becerilerdir, gerçek süreçlerdir, yaşamın ve demokrasinin gerçek şeklidir.

Dewey demokrasiyi yalnızca, herkesin oy kullandığı ve çoğunluğun yetkiyi aldığı bir yönetim şekli olarak görmemiştir. Dewey için demokrasi örgütlü bir yaşam şeklidir. Bu yaşam şeklinde kararlar, ortak araştırma süreçlerinin bir sonucu olarak verilmelidir. Toplumsal yaşamın yönetilmesine dair kurallar denenmeli ve olağan ampirik testlere tabi olmalıdır. Bu kurallar, güçlü bir çoğunluk tarafından halkın tümüne gelişigüzel ve daimi şekilde dayatılmamalıdır. Dewey açıkça, vatandaşların rasyonellik ve ortak hislerle yönetilmesini istemiştir -güç hevesi ve bencil çıkarlarla değil. Eğer bir toplum böyle bir vatandaşlık anlayışı geliştirmek isterse, okul çağındaki çocuklardan başlamalıdır. Dewey'in tanımında demokrasi bir devlet şekli değildir, daha çok bir süreçtir ve bu sürecin kuralları süreklilik gösteren bir tetkik, revizyon ve oluşum içinde olmalıdır.

Dewey demokrasi anlayışını iki bileşenli bir kriterle oluşturmuştur. Bir demokrasi şu şekilde nitelendirilir: “Bilinçli bir iletişim ve paylaşım hâliyle ortaya çıkan birçok ilgi vardır ve diğer örgütlü yaşam şekilleriyle çok çeşitli, özgür temas noktaları vardır.”¹⁴ Dewey'e göre sıradan bir sokak çetesi bir demokrasi değildir. Bu çetenin üyeleri aslında bazı ilgileri paylaşabilirler ve hatta bu ilgiler bilinçli olarak iletişim hâlinde olabilir ama bu çetenin toplumdaki diğer çetelerle ya da gruplarla özgür etkileşimi yoktur. Dewey açısından kriterin ikinci kısmı hayati bir test sunar. İnsanlar sınıfsal, dini, ırksal ve bölgesel çizgilerin ötesinde özgürce iletişim kuruyor mu? Her ne zaman bir grup bağını koparır, kendini dışlar ve kapalı hâle gelirse o zaman demokrasi tehlikeye girer. Dewey'in demokrasi anlayışının sokaktaki bir kimseninki olmadığına dikkat ediniz. Soyutlanma taraftarı bir toplum kendini soyutladığı için demokrasi statüsünü riske atmıştır çünkü “özgür temas noktalarını” ve kendi sınırlarının ötesindeki araştırma fırsatlarını kaybetmiştir.

Bu ikinci testi çağdaş toplumlardaki çoğulculuk problemlerini ele alırken faydalı bulabilirsiniz. Çoğu insan “çok fazla çoğulculuk” demokrasimizi tehdit eder diye kaygılanmaktadır.¹⁵ Bu korku, toplumun, birbirlerine karşı güvensiz ve temkinli hâle gelmiş kopuk parçalara ayrılacağı korkusudur. Dewey alt grupların sayısıyla, bu alt grupların birliklerinin niteliğiyle ilgilendiği kadar ilgilenmemiştir. Gruplar birbirleriyle açık iletişimi devam ettiriyor mu? Dindeki ekümenik hareketler muhtemelen Dewey'in testine uygundur: Bunlar ortak ilgileri belirler ve temel ideolojik farklılıklar üzerinde bile etkileşimi devam ettirir. Bir üniversite kampüsündeki Afrika kökenli

Amerikalı ya da İspanyol kökenli öğrenciler bu teste uygun olabilir ya da olmayabilir. Irksal kimlik bu test için yeterli değildir. Aslında, ırk önemli bir ortak ilgi noktası olarak görülebilir. Esas soru, grubun diğer gruplarla açık ve sağlıklı bir etkileşimi olup olmadığıdır. Eğer varsa iki testi de geçer. Bu arada, buradaki *sağlıklı* tabiri daha önce *gelişme* kavramının kullanıldığı şekilde anlaşılmalıdır. Gruplar arasındaki bir etkileşim, bu gruplar ve diğer gruplar ile daha büyük (ve sayıca daha az olmayan) ilişkilere yönlendirirse sağlıklıdır.

Her ne kadar bu kriterler bazı grupları sınıflandırmak ve neden demokratik grup olmanın gereğini sağlamadıklarını açıklamak için kullanışlı olsa da, daha ince durumlar bu kriterlerden kaçıyor gibi görünür. Irkçı ve sınıfçı topluluklardaki çoğu grup muhtemelen bu testi (belli bir derecede) geçebilir ve yine de son derece etkili bir baskı ağı oluşturabilir. Dewey'in görüşüne karşı önemli bir itiraz, kültürel hegemonya ve sistematik baskı şekillerine çok az dikkat vermiş olmasıdır.

Nasıl bir toplumda alt grupların çoğalmasında herhangi bir tehlike görmemişse, Dewey birey ile devlet arasında da hiçbir asli çatışma görmemiştir. Bireylerin iyi birer vatandaş olmaları için doğal iyi oluşlarını bırakmaları ya da temelden değiştirmeleri gerektiğine inanan Rousseau'nun tersine, Dewey birey ve devletin, ideal olarak, doğal bir karşılıklı destek içinde olduklarını savunmuştur. İyi bir toplum, muhaliflere ve başına buyruk hareket edenlere de değer verir çünkü yeni hipotezler, geliştirilmiş araçlar ve daha fazla alternatifler üreten yaratıcı fikirlere ve genel olarak, yeni fikirlerden kaynaklanan aktif iletişime ihtiyacı vardır. Benzer şekilde, birey gelişebileceği demokratik bir devlete ihtiyaç duyar; dolayısıyla demokratik bir yaşam tarzını devam ettirmeye cömertçe katkı sağlamak onun kendi yararınadır.

Siyaset felsefesine ilgi duyanlarınız Dewey hakkında daha fazla okumak isteyebilir (Bazı öneriler bu bölümün sonunda bulunabilir.). Dewey'in, liberal bireycilik ile toplulukçuluk arasındaki mevcut çoğu argümanı öngördüğünü fark edeceksiniz. Demokratik devlet ile birey arasındaki ilişkilerin dengeli ve doğal şekilde karşılıklı olduğunda ısrar ederek, etkileşimci felsefesini layıkıyla korumuştur. Tipik olarak, Dewey hem bireyciliğin hem de toplulukçuluğun bazı aşırılıklarını reddetmiştir. Dewey açısından, ne devlet öncelikli olarak bireylerin haklarını korumak için vardır, ne de bireyler devletin sadece işlevsel bileşenleri olarak vardır.

Dewey'in bakışını demokratik sınıfa aktarırsak, Dewey'e göre ne okullar yalnızca bireyler arasındaki adil rekabeti desteklemek için vardır, ne de öğrencilerin tümü -kimliksiz bir sınıfın üyeleri gibi- tamamen aynı görülmelidir. Aksine, okullar demokratik şekilde -örgütlü bir yaşamın en iyi şekillerinin uygulandığı yerler olarak- düzenlenmelidir. Yani okullar, çocukların hem kendilerinin hem de diğerlerinin gelişimini ve aynı zamanda bir bütün olarak toplumun gelişimini nasıl destekleyeceklerini uygulama yoluyla öğrendikleri mini toplumlardır.

Eğitimde Temanın Yeri

Dewey eğitimde temayı problem durumunun ortadan kaldırılması bağlamında açıklamıştır: "Bu, amacı olan bir durumun gelişiminde ya da devamında, gözlemlenen, hatırlanan, okunan ve konuşulan gerçekleri ve önerilen fikirleri içerir. Bu açıklama okuldaki eğitimin materyalleriyle, müfredatı oluşturan çalışmalarla bağlantılı hâle getirilerek daha fazla kendine has kılınmalıdır."¹⁶

Dewey geleneksel müfredatın derslerini terk etmeyi önermemiştir. Fakat bu derslerin daha gerçek temalar hâline getirilerek öğretilmelerini istemiştir. Öğrencilerin bazı problem durumları aracılığıyla onları amaçlı işlerde kullanabilecekleri şekilde sunulmalıdırlar. Bugün bazı eğitim filozofları Dewey'in çok ötesine giderek, geleneksel temaların fena hâde zamanın gerisinde olduğunu (bunların Platon'a kadar uzandığını hatırlayınız!) ve yeni bir müfredat oluşturulması gerektiğini savunurlar.¹⁷ Dewey'in planına göre eski temalar hâlâ işlenebilir; fakat bu dersler sadece, öğrencilerin bu dersleri araştırmalarında fiilen kullanılmaları kaydıyla müfredatın bir parçası olabilirler. Dewey açısından müfredat, öğretimden önce oluşturulmuş bir materyal değildir. Aksine müfredat, araştırma ve öğretim sürecinde toplanmış, kullanılmış ve yapılandırılmış bir materyaldir.

Hem coğrafya hem de tarih Dewey'in eğitim anlayışında önemli role sahiptir; fakat ne biri ne de diğeri, ezbere öğrenilmiş ilişkisiz olgular bütünü olarak sunulmalıdır. Her ikisi de, insan aktivitesine açıklama getiren, toplumsal bağları genişleten ya da toplumsal problemleri çözen şekillerde müfredata girmelidir:

İnsanlığın evi olarak dünya şeklindeki klasik coğrafya tanımı eğitimsel bir gerçeği yansıtır. Ama bu tanımı vermek, insanlığın hayati bağlantıla-

ıyla ilgili belirli bir coğrafi temayı sunmaktan daha kolaydır. İnsanlığın meskeni, uğraşı, başarıları ve başarısızlıkları, öğretim materyalinin içinde coğrafi verilerin yer almasının nedenini oluşturur. Fakat bu ikisini bir arada tutmak, aydın ve düzeyli bir tasavvuru gerektirir. Bu bağlar koptuğunda, sıklıkla olduğu gibi, coğrafya kendini alakasız parçaların karmakarışık bir türüsü olarak sunar. Entelektüel öteberilerin yamalı bohçası gibi bir şey olarak görünür: en yüksek dağ buradadır, nehir yatağı şuradadır, şu kadar miktar çakıl bu şehirde üretilir, gemilerin tonajı şu kadardır, bir ülkenin sınırları şöyledir, bir devletin başkenti budur.¹⁸

Dewey öğrencilerin, insanlığın olaylarını ve aktivitelerini çözmelerini istemiştir. Bu insanlar neden tüccar olmuştur? Üç nehrin kesişiminde yer alan büyük bir şehrin büyümesi nasıl açıklanabilir? Böyle bir şehrin gelişimini başka neler etkilemiştir? Okyanus akıntılarının ve rüzgarlarının insanlığın aktiviteleriyle nasıl bir ilgisi vardır? Neden bir dağın bir yamacında zengin tarım imkanı bulurken diğer tarafında bulamayız?

Her ne kadar Dewey standart temaların terkedilmesini savunmamış olsa bile, disiplinler arası çizgilerin daha yumuşak olması gerektiğini oldukça güçlü şekilde imâ etmiştir. Dewey coğrafyaya doğa çalışmalarının eklenmesinin, en azından sözlü olarak, “zoraki” görüldüğünü kaydetmiştir. Ama gerçekte bu ikisi birbiriyle uygundur. “Doğa ve dünya eş değer kavramlar olması gerektiği gibi, doğa bilimi ve yer bilimi de eş değer olmalıdır.”¹⁹ Dewey öğrencilerin, kişisel olarak oluşturulmuş bir müfredatı -insanlık deneyimi anlamında ve özellikle kendi deneyimleri anlamında onlara anlam ifade eden bir müfredatı- deneyimlemelerini istemiştir.

Günümüzde Dewey: Bir Değerlendirme

Birçok düşünce alanında, günümüz düşünürlerinin çoğu Dewey’le aynı fikirdedir. Onun, kendi amaçlarının aktif takipçileri olarak öğrenciler tanımı, geniş çapta kabul görür. Mutlak olana ve epistemolojide kesinlik arayışına itirazı, güncel düşünce içinde baskın olan tavidir. Liberal bir toplum içerisinde topluluk arayışlarını içeren ikilemler hakkındaki tartışmaları, bugün aynı şekilde yazılabilirdi. Ayrıca, öğrencilerin en erken mantıklı yaşlardan itibaren demokratik katılımı yer almaları gerektiği düşüncesi çoğu eğitimci için hâlâ doğru görünmektedir.

Yine de, Dewey’in en güçlü savunucuları bile, Dewey’in çoğu temel kavramında muğlaklık olduğunu kabul eder. Gelişmenin yönünü belirlemeden,

gerçekten gelişme hakkında anlamlı şekilde konuşabilir miyiz? Dewey'in bazen kişisel anlam bazen de kültürel anlam yükleyerek açıkladığı “deneyim” tam olarak nedir? Tanrı kavramını, eğer bu terimin altında hiçbir yaşamsal öz yoksa, sürdürmenin bir anlamı var mıdır?

Muhtemelen Dewey'in çalışmasına bugünün eğitimcilerinin bakış açısından gelecek en büyük itiraz, Dewey'in ırk, sınıf ve cinsiyet sorunlarına çok az ilgi göstermiş olması ve bilimsel düşüncenin problemlerimizin çözümündeki gücüne büyük önem vermiş olmasıdır. Dewey'in demokrasi hakkında yazarken gözünün önüne getirdiği şey, anlayışlı deneyicilerden oluşan bir topluluktur -birlikte çalışan, bir şeyleri deneyen, olasılıkları değerlendiren ve ayırt eden insanlar topluluğu. Irksal çatışmalarla, lobi politikalarıyla, zengin ile fakir arasındaki giderek artan uçurumla ve bilimin problemlerimizi düzeltmektense kötüleştirebileceği talihsiz olasılıkla nasıl başa çıkacağımız hakkında çok fazla tavsiye vermemiştir. Dewey'in coşkulu takipçileri bu problemlerin çözümlerinin -ya da en azından umut veren yolların- Dewey'in çalışmasında bulunabileceğini savunurlar. Fakat çözümün, neredeyse ütöpik bir demokrasi görüşüne dayandığı görülür. Güç mücadelelerince karmaşılaştırılmış ve inancın her seviyede ve neredeyse her alanda kaybedilmiş olduğu bir dönemde, Dewey çoğu kişiye naif görünür.

Benim şahsi görüşüm ise, Dewey'in demokrasi görüşünün okullarda uygulanabileceği ve eğer uygulanırsa toplumsal demokrasinin gerçekten pozitif yönde etkilenebileceği yönündedir. Benim bakışım, okulu “yeni bir toplumsal düzen kurmaya” davet eden toplumsal yeniden yapılandırmacılara göre daha ılımlıdır.²⁰ Daha büyük bir toplumsal yapıyla bütünleşik oldukları için okulların bunu yapabileceğini sanmıyorum. Ama Dewey gibi, okulların demokratik bir toplulukta yaşamının ne anlama geldiği hakkında daha açık ve daha sorumlu bir anlayışa sahip bireyler yetiştirmeye yardım edebileceğini düşünüyorum.

ÖZET SORULAR

1. Eğitim bazı ideallere doğru yönelmeli midir, yoksa eğitimin daha fazla eğitime yönlendirmesi yeterli midir?
2. Aynı şekilde, *gelişme* eğitim için uygun bir kriter midir? Dewey'in gelişmeyi ele alışını uygun mudur?
3. Öğretmenler hedefleri nasıl belirlemelidir? Öğrenciler kendi öğrenmelerinin maksatlarını oluşturmada yer almalı mıdır? Dewey'in önerilerini okumuş olarak, öğretmenlerin her bir ders için öğrenme hedefleri belirlemeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Dewey'in problem çözme modelindeki tüm basamaklar gerekli midir? Daha kesin ya da faydalı bulduğunuz güncel modeller var mı? Bu modellerin kaç tanesi bazı unsurları açısından Dewey'e atıfta bulunur?
5. Dewey'in, çocukların dört unsurlu ilgileri tanıımı bugün kulağa mantıklı geliyor mu?
6. Dewey'in eğitim felsefesini "çocuk merkezli" olarak tanımlamak doğru mudur?
7. Eğer bir şeyin yanlış olduğundan oldukça eminsek, bunu "bilgi" olarak tanımlamalı mıyız? Neden?
8. Öğretmenler öğrencilerin yanlış prosedürler izlemesine izin vermeli midir? Hangi şartlar altında?
9. Birey ile devlet arasında asli bir çatışma var mıdır?
10. Demokrasi ortak değerlerin aktarımına mı bağlıdır? "Aktarım" kavramından ne anlamalıyız?
11. Çocuklar demokrasiye akıllıca katılmak için neler öğrenmelidir? Nasıl öğrendikleri önemli midir?
12. "Eğitimde tema" nasıl tanımlanmalıdır?
13. Dewey'in demokratik gruplar için sunduğu iki bileşenli kriter uygun mudur?
14. Dewey'in, tarih ve coğrafyanın müfredatta yer almasını savunma şekli uygun mudur?

İLAVE KAYNAKLAR

John Dewey, *The School and Society*, *The Child and the Curriculum*, *Experience and Education*, *Reconstruction in Philosophy*, *The Public and Its Problems*, *Democracy and Education*; ve Robert Westbrook, *John Dewey and American Democracy*.

Felsefeye ve eğitim felsefesine yeni başlayan öğrenciler açısından, Dewey'in eğitim üzerine ilk önemli eserlerini -*The School and Society* ve *The Child and the Curriculum*- ve bu konudaki son eserini -*Experience and Education*- okumak genellikle faydalı olur. Bu girişten sonra ise, Dewey'in eğitimi en kapsamlı şekilde ele aldığı eseri okunmalıdır -*Democracy and Education*. Biyografik bilgi için ise, Robert Westbrook, *John Dewey and American Democracy*.

Analitik Felsefe

Dewey'in natüralist pragmatist anlayışını geliştirmekte olduğu dönem içerisinde, Bertrand Russell (1872-1969) analitik felsefe yorumunu felsefe dünyasına tanıtmıştır. Tabii ki analiz her zaman felsefenin bir parçası olmuştur. Yani, felsefenin bir görevi kavramları, kelimeleri ve cümleleri parçalarına ayırıp her bir parçanın ne anlam ifade ettiğini ve bütün içerisinde nasıl bir rol oynadığını belirlemektir. Zeki insanların büyük çoğunluğu böyle bir görevi ara sıra da olsa üstlenirler. Örneğin bir paragraf üzerinde çalışırken, bu paragrafı anlamak için her bir cümleyi, bazen her bir kelimeyi analiz ederiz. Fakat Russell analiz kavramına yeni bir anlam yüklemiştir. Russell realitenin analiz edilebilir olduğuna inanmıştır -yani realite, indirgenemez öğelere ya da bağıntılara bölünebilir. Bugün çoğu filozof Russell'ın tanımladığı gibi formal bir analizle ilgilenmezler. Bunun yerine, kavramları ve kelimeleri açıklığa kavuşturmaya ya da aydınlatmaya çalışırlar.

Analitik felsefe analiz ve açıklama iddiasındadır. Russell'ın tercih ettiği analitik felsefe yaklaşımı, dil ve realite arasındaki bağlantıya odaklanır. Sentaktik analiz bu yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Cümleler segmentlerine kadar bölünür ve her bir segment için bir göndere aranır. Bu segmentler neye işaret eder? Taşıdığı anlam içinde, kelimelerin sıralaması nasıl bir rol oynar? Eğitim filozofları kavramsal ve gündelik dil felsefesine sıklıkla yakınlık hissederler. Bir analitik filozof, örneğin, öğretim kavramını ya da eğitim kavramını analiz edebilir. Bunu yaparken bir kavramı yakın ilişkili olduğu kavramlardan ayırmaya çalışabilir. Bunu yaparken dikkatin büyük çoğunluğu, kavramların ortaya çıktığı çeşitli dilsel bağlamlara verilir. Gündelik dil analizinde vurgu, dilin nasıl kullandığı üzerindedir. Tabii ki bu analiz yaklaşı-

mı kavramları analiz ederken de kullanılabilir ve genellikle *kavramsal analiz* ile *gündelik dil felsefesi* eşanlamlı olarak kullanılır. Analitik felsefenin önemli bir özelliği tarafsızlık iddiasıdır. Analitik filozoflar analiz ettikleri kavramlara yeni anlamlar sokmaya çalışmazlar. Bir kelimedeyse, kavramda, ya da bir parça yazıda gerçekten neyin bulunduğunu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar. Yorum üzerinde değil, analiz üzerinde dururlar. Analitik felsefenin ilk ve en saygın savunucularından biri olan Ludwig Wittgenstein, “Felsefe her şeyi olduğu gibi bırakır.” demiştir. Yani, felsefe dünyayı değiştirmez, sadece onu açıklığa kavuşturur.¹

Bugün çoğu filozof kendini analitik filozof olarak görür. Kavram ya da kontekst analiziyle ilgilenirler. Ama genellikle, indirgenemez öğelerin ya da bağıntıların peşinde olmaksızın dilin kullanımına ve çeşitli uygulamaların ilişkilerine çok daha fazla ilgi gösterirler. Analitik yaklaşımı kabul etmeyen filozoflar genellikle, analizin tarafsız şekilde yapılabileceği varsayımına karşı çıkarlar. Yani, analitik filozofların tercih ettikleri teorilerin ve ön varsayımların yaptıkları analize karışmayacağı varsayımını eleştirirler. Aslında bu eleştiriyi getirenler, analitik çalışmanın da teorisinin kendisinin de değerlerle dolu olduğunda ısrar ederler. Filozoflar analizle uğraşırken kendi değerlerini fiilen bir kenara bırakamazlar ve -eleştirenlerin bakış açısıyla- daha iyi bir yaklaşım, bu değerleri meydana çıkarmalı, itiraf etmeli ve durumu dürüstçe bunların üzerine dayandırmalıdır. Fakat filozoflar analitik felsefeyi en saf hâliyle bile kabul etmese de analizle uğraşırlar. Platon, Aristo ve Leibniz, hepsi analizle uğraşmıştır ama Russell’in uç noktadaki analiz tanımını -bugün çoğu filozof gibi- benimsememişlerdir.

Eğitimde Felsefi Analiz

1950’ler, 1960’lar ve 1970’ler içerisinde eğitim felsefesinin büyük kısmı eğitimsel dil ve kavramların analizine adanmıştır. Böyle bir çalışmayı gerçekleştirmenin temel bir motivasyonu, gündelik dilin büyük bir anlam hazinesine sahip olduğu fakat henüz farkına varılmadığı çünkü henüz analiz edilmemiş olduğu düşüncesidir. Önde gelen bir eğitim filozofu olan Jonas Soltis bunu şöyle ifade etmiştir:

Çoğumuz ... eğer eğitim, öğrenim ya da eğitimde tema gibi eğitimin sıradan kavramlarının içerdiği fikirleri en basit ifadeyle anlatmamız istenseydi zor durumda kalırdık. Ama bu kavramlar, eğitimle ilgili

her türlü düşüncenin ya da tartışmanın özünü oluşturur. Dahası, öyle inanıyorum ki bu fikirleri açıklama girişimi değişmez şekilde, öğretmenler ya da öğrenciler olarak eylemlerimizde farkında olmadan takındığımız anlam nüanslarını ortaya çıkararak sonuçlanacaktır. Sonuç olarak, bunların kullanımında daha sofistike ve dikkatli hâle gelmekle kalmayıp, aynı zamanda tüm insanların hayatlarının bir parçasında bir şekilde yer almış olduğu bir insan uğraşı olan eğitime dair daha derin bir bakış açısı kazanabileceğiz.

Filozoflar öğretme, aşılama, öğrenme, idman, kazanım ve daha birçok kavramlar analiz ederek başlar.³ Bir önceki bölümde R. S. Peters'in "hedef" kavramını analizinden bahsetmiştik. Bu analizle ilgili genel bir eleştiri, bizi hiçbir yere götürmediğidir. "Her şeyi olduğu gibi bırakır." iddiasıyla tutarlı olarak, programları geliştirmede ya da dünyanın değişimine katkı sağlamada başarısız kalır. Yine de bazen, az sonra inceleyeceğimiz durum gibi, kavramları açıklığa kavuşturmak için filozoflar ve ampirik araştırmacılar birlikte çalışırlar ve böylece bu kavramlar araştırmalar için uygun şekilde işlevsel hâle getirilir. Bazen de felsefi analiz, eğitimsel fikirlerin giderek terkedilmesine katkı sağlar. Örneğin, filozoflar "buluş" kavramının güvenilir bir araştırma için fazlasıyla muğlak bir kavram olduğunu göstermeye yardım etmişlerdir. "Buluş" bir öğrenme yolu mudur, öğretim metodu mudur, yoksa belirli bir çıktı olarak karakterize edilen bir öğretim şekli midir?⁴

Eğitim filozoflarının birçoğu, felsefeye uygun bir görev olarak görülen analize yönelirken, diğerleri metafiziğe daha yakın bir şekilde çalışmaya devam etmişlerdir. Metafizik, varlığın ve realitenin nihai doğasını dikkate alan bir felsefe branşıdır. Şöyle sorular sorar: Evren esasen zihin/ideallerden mi, yoksa fiziksel/materyal partiküllerden mi oluşur? Bu filozoflar genellikle metafizik bir duruşla, diyelim ki, idealizmle başlarlar ve sonra bu duruşun eğitim açısından ne anlam ifade ettiğini gösterirler. Tabii ki ana akım felsefe içinde idealizmi realizme karşı (ya da daha çok materyalizme karşı), rasyonalizmi ampirizme karşı ve monizmi plüralizme karşı savunan birçok argüman vardır. Fakat eğitim felsefesindeki argümanlar, temel bir felsefi duruşun savunmaları kadar sofistike değildir. Bu argümanlar daha çok, eğitimin realistler ya da idealistler tarafından nasıl uygulanması gerektiğine dair detaylı açıklamalardır. Eğitim felsefesi kitaplarında bölümler genellikle "Realist Öğretmen," "İdealist Öğretmen," ve "Pragmatist Öğretmen" gibi başlıklar içerir.⁵

Analitik filozoflar bu tarzdaki programların -realist ya da idealist eğitim programı geliştirmeye çalışanların- ağır şekilde hatalı olduğunu düşünürler.⁶ Aynı gün içinde iki öğretmeni izlediğimizi ve her ikisinin de aynı metodu kullandığını ve öğrencilerle hemen hemen aynı şekillerde etkileşim kurduklarını gözlemlediğimizi var sayalım. Her ikisi de realist olabilirdi, her ikisi de idealist olabilirdi ya da birbirlerine zıt ya da tamamen farklı görüşlere sahip olabilirdi. Analizciler ne temel felsefi duruşlardan belirli bir eylem programına ulaşmanın mümkün olduğunu söyler, ne de belirli metotlar üzerinden hatasız şekilde, temelde yatan felsefi bir duruşa gidilebileceğini söyler. Her ne kadar belirli eylem ve düşünce desenlerinin bir duruştan çok bir başka duruşla daha uyumlu olduğunu kabul etseler bile, bugün çoğu filozof bu konuda analizcilerle aynı fikirdedir. Ayrıca, uyumlu ve tutarlı bir eğitim felsefesi geliştirmenin değerli olduğunu inkar etmezler. Şunu unutmamalıyız ki, sen ve ben oldukça farklı önermelerle yola çıksak bile, bazen benzer duruşları tercih edebiliriz. Fakat bu duruşları farklı şekillerde savunabiliriz.

Geleneksel eğitim filozofları ile analitik filozoflar arasındaki argümanlar bazen sertleşmiştir. Analitik filozoflar geleneksel filozofları belirsiz düşünmeyle suçlamışlardır (önceki tartışmada olduğu gibi) ve felsefe içindeki baskın akımın çalışmalarına gururla bağlı kalmışlardır. Dahası, çalışmalarının gelişen eğitimsel araştırmalar endüstrisi içinde faydalı olduğu kanıtlanmıştır. Ama en azından, Sokrates, Platon ve Aristo'dan kalma bazı önemli soruları sormaya devam ettiklerini gördüğümüzde, geleneksel filozoflar sempaticimizi kazanabilirler. Analitik filozoflar genellikle, sanki ahlaki yaşama, maneviyata ve hayatın anlamına dair önemli sorular felsefeye açık değilmiş gibi yazmış ve davranmışlardır. Aslında Bertrand Russell, her ne kadar ilgi çekici ve insan yaşamı için hayati derecede önemli olsalar da, bu konuların felsefi olmadığına ısrar etmiştir. O bu konularda çalıştığında -ve bir yaşam boyu bu konularda çalışmıştır- felsefe *yapmadığını* söylemiştir. Russell'ın bakış açısıyla, entelektüel yaşam bile analiz edilebilir özelliktedir; analize elverişli olan bir parçaya ve analiz yoluyla ele alınamayacak olan bir başka parçaya bölünebilir. Bunlardan ikinci kategoriye giren şeylerin hiçbirisi felsefe değildir. Her ne kadar bugün analitik filozofların büyük çoğunluğu Russell'ı ve ilk dönem Wittgenstein'ı bu uç noktadaki görüşte takip etmeseler bile, hâlâ, geleneksel filozoflarca (ve neo-Marksistlerce ve postmodernistlerce) hem imkansız hem de itici bulunan tarafsızlık ve bağlı olmama iddiasındadırlar.

Bazı eleştirmenler geleneksel ("sistematik") filozofların, Dewey'in pragmatizmini eğitimsel düşüncenin başlangıç noktası olarak realizme ve idea-

lizme eklediklerinde başka bir hata yaptıklarını düşünürler. Dewey şüphesiz hem realizme hem de idealizme meydan okumuştur. İnsani parçası olduğu bir dünyada rol alan organik bir bütün şeklinde görerek başlamakta ısrarcı olmuştur. İnsanları ne dışsal bir şeylerin kopuk bir gözlemcisi olarak ne de bir çeşit evrensel zihnin parçaları olarak görmüştür. Dewey ayrıca rasyonalizmin ve ampirizmin epistemolojilerine de meydan okumuştur. Ama eğitimi tartışırken her zaman, gözleme ve yansıtmaya açık olaylar ve nesnelerden hareketle tartışmıştır: çocukların aktiviteleri, akıllı eylemin işleme şekli, çabaya ilginin etkileri, demokratik ortamlarda yaratıcı bireyselliğin geliştirilmesi, taklidin altında yatan gözlemlenebilir (ya da en azından kolayca anlaşılır) motivasyon faktörleri. Aslında Dewey, *realist*, *idealist* ve *pragmatist* gibi sıfatlarla ifade edilen sistematik duruşların, pratik meseleler hakkında açık düşünmeye engel olduğunu düşünmüştür. Eğitim konusundaki ana çalışmasında Dewey bu kavramları çok nadiren kullanmıştır ve kullandığında ise genellikle bu kavramları kullanmanın yanlışlarını ortaya koymak için kullanmıştır. Dewey ne analitik ne de geleneksel bir filozof olmuştur.

Analitik felsefe Russell'ın görüşünden istikrarlı bir şekilde uzaklaşmıştır. Dahası, eğitim filozofları Russell'ın stilinde verimli bir şekilde çalışamazlardı. Onların çalışmaları doğası gereği değerle ilgilidir.⁷ Her hangi bir tarafsızlık iddiası ya yanlıştır -yani bir çalışmanın altında yatan değer yüklü duruşlar bulabiliriz- ya da eğitim teorisi ve uygulaması için görece yararsız ürünler ortaya koyarlar. Bugün analitik eğitim filozofları, Wittgenstein'in gündelik dil analizi üzerine çalışmalarında göstermiş olduğu güçlü metotları kullanırlar.⁸ Eğitim analizcileri terimlerin fiili kullanımlarını inceleyerek ve uygun kullanımlarının sınırlarını belirleyerek, anlamı açmaya ve kavramsal hataları ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu tür analizlerin birçok etkileyici örneği vardır ve şimdi önemli bir örneğe bakacağız.

Öğretimin Analizi

Öğretim nedir? Bir açıdan öğretim, insanların geçimini sağladığı bir meslektir. Örneğin, eğer bir öğretmen olarak çalışmaya başladıktan bir zaman sonra liseden beri görmediğiniz arkadaşınız Jake ile buluşsaydınız ve Jake bugünlerde ne işle meşgul olgunuzu sorsaydı, “öğretim” yapıyorum şeklinde cevap verebilirdiniz.⁹ Bu cevap nerede, hangi seviyede ve hangi dersleri öğretiyorsun gibi sorulara yöneltebilirdi. Fakat bu sohbet, filozofları ilgilendiren konulara girmez. Bu konular öğretim faaliyeti hakkındaki sorularla başlar -öğretmenlerin

öğretirken tam olarak ne yaptıklarıyla ve öğretimin, benzer özellikleri taşıyan aktivitelerden nasıl ayırt edilebileceğiyle ilgili soruları kapsar.

Filozofları ilgilendiren ve Jake'in de aklına gelebilecek bir soru şudur: Öğrencilerin nasıllar, öğreniyorlar mı? Eski dostun, kendisi de böyle bir işi düşündüğü için ya da toplanan vergilerin nasıl kullanıldığını merak ettiği için ya da okullarla ilgili korkunç hikâyeler duyduğu ve bunlara ilk elden cevap almak istediği için öğrencilerinin nasıl olduğuyla ilgilenmiş olabilir. Fakat filozoflar öğretim ile öğrenme arasındaki kavramsal bağları merak ederler. John Dewey bir analiz programını şu yorumla harekete geçirmiştir:

Öğretim ürün satışına benzetilebilir. Hiç kimse satın almadığında bir kimse satış yapmış olamaz. Hiç kimse bir şey satın almadığı hâlde çok iyi satış yaptığını söyleyen bir satıcıyı gülünç bulmalıyız. Fakat belki, insanların ne öğrendiğine bakmaksızın iyi bir öğretim günü geçirdiğini düşünen bazı öğretmenler vardır. Satış yapma ile satın alma arasındaki aynı eşitlik öğretim ile öğrenme arasında da vardır. [10]

Dewey bu satırları 1933'te yayımlamıştı. 1960'larda filozoflar "öğretim öğrenim demektir" anlayışına meydan okumuşlardır. Çoğu filozof öğretmenlerin öğrenmeyi gerçekleştirme *niyetinde oldukları* düşüncesinde hemfikirdir ama öğretmenler öğretmek için çabalarken öğrencilerin çoğunlukla öğrenemediklerine dikkat çekerler. Bu filozofların bazıları, 1960'larda öğretmenlere haksızca yöneltilen saldırılara karşı onları korumak istemişlerdir. Öğretmenler Amerikan öğrencilerin Sovyet akranlarının gerisinde kalmalarına izin verdikleri için ateş altındaydılar. Rusların 1957'de ilk insan yapımı uydu olan *Sputnik*'i fırlatmasından sonra çoğu Amerikalı Rusların teknolojik üstünlüğünden korkmuştu ve okulları, özellikle de öğretmenleri ulusun teknolojide geri kalmasından sorumlu tutarak tepki vermişlerdi. Bugün bu hikâye ironik gelebilir çünkü çok iyi bildiğimiz gibi test sonuçları o tarihten beri istikrarlı bir şekilde düşmeye devam etmektedir; problemlili 1960'lar şu anda öğrenci başarısının neredeyse altın çağı olarak görülmektedir (hâlâ bazıları bu dönemi "sonun başlangıcı" olarak adlandırırsa da). Dahası şimdi, SSCB'nin dağılmasını dikkate alınca, *Sputnik* sonrası büyük korku dalgasının iyi kurgulanmış olduğundan şüphe yoktur.

Bu kısa tarih kesitini sizlere analizin bir şeylerce motive edildiğini hatırlatmak için anlattım. Russell'in çalışmasında görüldüğü gibi, bu durum entelektüel bir alanın içerisindeki teknik problemler tarafından tetiklenebilirdi.

Ya da sosyal yaşamdaki olaylarca motive edilebilirdi. Bu ikinci durumda bir analizci tarafsızlık için çabalasa da, nihai analiz yine de ilk motivasyonu yansıtabilirdi.

Israel Scheffler'in *Language of Education* adlı etkili eserinin tonu, öğretmenlere karşı yöneltilmiş haksız suçlamalara karşı onları savunmak istediği izlenimini güçlü şekilde uyandırır.¹¹ Onun analizi, öğretmenleri “öğretim makinalarından” ve sınıfta sadece senaryoyu takip eden teknisyenlerden ayırt etmek istediği izlenimini ayrıca uyandırır. Scheffler ve B. Othanel Smith tarafından ortaya atılan tez -öğretimin öğrenim demek olmadığı tezi- *standart tez* olarak bilinir.

Scheffler öğretimin üç kriterce karakterize edildiğini ileri sürmüştür:

1. Öğretmen öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlar (amaçlılık kriteri).
2. Öğretmenin seçtiği stratejilerin “hedeflenen öğrenmeye muhtemelen ulaşabileceğini makul olmayan bir şekilde düşünülmemek” gerekir (makullük kriteri).
3. Öğretmenin yaptığı şeyler, belirli davranış sınırları içerisine girmelidir (davranış kriteri).¹²

Öğretimin böyle bir nitelendirmesi yapıldığında, filozoflar için bir sürü entelektüel zorluk ortaya çıkar. Bu üç kriteri şöyle bir bakınız. Karşı koymak istediğiniz bir kriter var mı? Hakkında daha fazla şey bilmek istediğiniz var mı?

Daha önce de söylediğim gibi, çoğu filozof ve eğitimci birinci kriteri kabul eder: Öğretim öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlar. Ama birkaç filozof buna da itiraz eder. Örneğin Paul Komisar şöyle der: “Söz konusu öğretim eylemlerindeki istendik sonuç, bir tür öğrenme değil bir farkındalık şeklidir.”¹³ Komisar, uygun bir kontekst içerisinde öğretim eylemleri olarak değerlendirilebilecek olan “entelektüel eylemlerin” uzun bir listesini oluşturmuştur.¹⁴ Komisar’a göre öğretmenler bunların hepsini, öğrencilerde belirli öğrenme kırıntıları oluşturmak amacıyla değil öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla kullanır.

Dewey bu konuda Komisar ile kısmen de olsa aynı fikirde olabilirdi. Dewey öğretimi satış yapmaya benzettiği paragrafların hemen ardından şöyle demişti:

Öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükseltmenin tek yolu, gerçek öğretimin niteliğini ve niceliğini yükseltmektir. Öğrenme öğrencinin kendi başına ve kendisi için yaptığı bir şey olduğu için, başlangıç noktası öğ-

rencidir. Öğretmen rehber ve yönlendiricidir; o geminin dümenindedir ama gemiyi yürütecek enerji öğrencilerden gelmelidir. Öğretmen öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin, umutlarının, arzularının, başlıca ilgilerinin ne kadar farkında olursa, yansıtmacı alışkanlıkların oluşturulması için kullanılması ve yönlendirilmesi gereken çalışır durumdaki güçler o kadar iyi anlaşılacaktır.¹⁵

Dewey öğretimin öğrenmeye yol açması gerektiğinde ısrar etmiştir. Ama demek istediği, öğretimin her öğrencinin öğretmen tarafından önceden belirlenmiş bazı bilgileri ya da becerileri öğrenmesine neden olması gerektiği değildir. Dewey, öğrencilerin kendi öğrenme maksatlarını yapılandırmalarının her aşamasında yer almalarını istemiştir. Komisar gibi Dewey de öğretmenlerin öğrencilerde çeşitli olasılıklar hakkında farkındalık oluşturmaları gerektiğine inanır -amaçlar ya da öğrenme maksatları kapsamındaki olasılıklar ve kendi amaçlarını elde etmenin araçları içindeki olasılıklar. Dewey öğrenme kavramını çoğu psikolog ve eğitimciden çok daha geniş bir anlamda kullanmıştır. Dewey öğrenme kavramını, uyarıcı şeklindeki belirli bir öğretim eylemine verilen belirli bir tepkiyi ifade etmek için kullanmaz. Ama Komisar’a karşı, farkındalığın yetersiz olduğunda ve öğrenmenin gerçekten bir amaç olduğunda hâlâ ısrarcı olabilirdi. Dewey’in bakış açısına göre öğretmenler farkındalık noktasında kalmamalıdır. Öğretmenler -öğrencilerin başlangıçtaki farkındalıklarının ve takip eden sorgulamalarının sonucunda ne öğrendiklerini anlamak amacıyla- süreci izleme sorumluluğu altındadırlar.

Komisar buna muhtemelen itiraz etmezdi. Scheffler öğretmenleri realist olmayan beklentilere ve otonomi kaybına karşı savunmaya çalışırken, Komisar öğrencileri aşırı derecede dar bir öğrenme anlayışından korumaya çalışıyordu. Ona göre, eğer öğrenme kavramı öğretmenin sorduğu bir soruya belirlenmiş bir cevapla karşılık vermeyi ifade ediliyorsa, o zaman öğretimin hedefi öğrenme olmamalıdır.

Bu tartışma bizi öğrenme kavramını analiz etmeye davet eder.¹⁶ Bunu burada gerçekleştiremeyecek olsak bile, bu analizlerin eğitimciler için kullanışlı olan çeşitli ayrımları ortaya koyduğunun farkında olmalısınız. İlk olarak, bu terimi öğrencilerin (ya da psikolojik araştırmanın “deneklerinin”) bir soru ya da uyarana uygun tepkiler verdiği durumlar için saklayalım. Uyarana verilen doğru cevaplar şöyle örneklenebilir:

1. 1492 yılında İngiltere’nin hükümdarı kimdi?
2. Geçişli fiil nedir? “İş vermek” geçişli bir fiil midir?

3. $x: 3x + 7 = 25$ denklemini çözünüz.
4. *erg.* neyi ifade eder?
5. Bir böcek vücudunun başlıca bölümleri nelerdir?

Eğer öğrenmeyi bu tür sorulara doğru cevaplar olarak tanımlarsak, Piaget'nin yaptığı gibi öğrenme ile “gelişimsel öğrenme” arasında bir ayrım yapmış oluruz. Gelişimsel öğrenmenin, düşünmedeki yapısal değişikliklere yönelttiği ya da bu değişiklikleri gösterdiği düşünülmüştür. Bu konuşma tarzı, “öğrenme” ile *gerçek* öğrenme ya da “gelişimsel öğrenme” arasındaki sınır çizgisi hakkında sorulara yol açar. Örneğin, edebi bir yorum yapmak birinci şekilde bir öğrenme mi, yoksa ikinci şekilde bir öğrenme midir? Peki ya öğrenciler için yeni olan bir matematik problemini çözmek? Ayrıca, eğer böyle bir ayrım varsa, bu iki farklı öğrenme şekli arasında bir bağlantı var mıdır? Bir öğrenci belirli bir kelime dağarcığını, dilbilgisini ve benzerlerini bilmeden edebi bir yorum yapabilir mi? Bir öğrenci bir problemi, birinci şekildeki öğrenme ile tanımlanabilecek becerilerden yoksunken çözebilir mi? Birinci şekildeki öğrenmeyi daha çok gelişimsel şekildeki öğrenmeye doğru yönlendirecek öğretim yolları var mıdır? Böyle bir harekete/ilişkiye engel oluşturan yollar var mıdır?

“Öğrenim” kavramının ikinci bir kullanımı az önce yaptığımız ayrımı reddeder ve bu kavramı daha geniş şekilde, araştırma araçları, becerileri ve her türdeki malumatı tanımlamak için kullanır. Öyleyse, bir şeyin ya da diğerrinin var olduğunu ya da mümkün olduğunu “öğrenme” anlamında, farkında olmak bile bir öğrenme şekli olarak tanımlanabilir.

Bunun amaçlılık kriterine karşı bir zorluk çıkarmadığını düşünmüş olabilirsiniz. Peki ya makullük kriteri? Scheffler'a göre, öğrencilere bir şeyi yapmayı, diyelim ki linear denklemleri çözmeyi öğretmeyi amaçlayan öğretmenler, beklenen sonuçları üretmesi olası kabul edilen metotları seçmelidir. Eğer bir öğretmen tüm ders süresini seyahat hakkında hikâyeler anlatarak ya da öğrencileri siyasi eylemlere teşvik etmek için harcarsa, bu öğretmenin öğrencilerinin linear denklemleri çözmeyi öğrenmelerini bekleyemezdik. Böyle bir kimse öğretim yaptığını iddia edemezdi çünkü seçtiği metodun hedeflendiği söylenen çıktıları oluşturmamasının muhtemel olduğunu beklemenin mantıken bir anlamı yoktur. Fakat bu durum tam olarak ortadan kalkmaz. Uygun bir tartışmanın ne zaman gerçekten makul bir metot olduğunu nasıl yargılayacağımızı hâlâ bilemeyiz.

Bazı eğitim müfettişleri, öğrenimi gerçekleştirme ihtimali mevcut durumda en yüksek olduğu düşünülen metotları kullanmadıklarında öğretmenleri

eleştirir. Diğerleri ise daha temkinlidir. Tabii ki bu düşüncenin nereye götüreceğini görebilirsiniz. Şimdi profesyonel yargılamanın genişletilmiş bir analizine bakabiliriz.

Öğretimin bir kriteri olarak makullüğün bir başka boyutu daha vardır. İlk dönem makalelerimin birinde şunu savunmuştum: eğer makullük belirli bir şekilde yorumlanmış olsaydı, nihai amacın hedeflenmiş olan öğrenme olması gerekirdi ve standart tezi reddetmek ve öğretimin öğrenim demek olduğunda Dewey'e katılmak gerekirdi.¹⁷

Bu argüman şöyle ilerler. Bir öğretmenin (T) bir öğrenciye (S) X'i öğretmeye koyulduğunu varsayın. Şimdi S'nin X'i öğrenmesi beklenen bir dersi inceleyelim. T başlangıçta, profesyonel gözlemciler için kabul edilir olan bir metot belirler. Biz de (profesyonel gözlemciler) S'nin seçilen bu metot ile X'i öğrenmesini beklemenin makul olmayan bir durum olmadığını hemfikir olalım. Şimdi öğretmenin izlediği metot boyunca S'ye hiç bakmaksızın sadece konuştuğunu ya da T'nin S'ye uygulamalı alıştırmalar ve benzerlerini verdiğini ve S'nin konuyu kavramadığını belirttiğini fark edelim. S'nin öğrenmemekte olmadığı kanıtına rağmen, eğer T ilk metodu kullanmakta ısrar ederse, bu durum hâlâ makul müdür? Ya da T, S'nin ilerlemesine ya da ilerleyememesine uygun olarak metotlar türetmeli ve geliştirmeli midir? Kullanılması ilk başta makul olan bir metot hangi noktada makul olmamaya başlar? Sonra, tüm kontrollerin olumlu belirtiler doğurduğunu varsayın. Seçilen metot başlangıçta makuldü ve ders süresince makul kalmaya devam etti. O hâlde, nasıl olur da sonuç öğrenim olmaz?

Makullüğün bu şekilde yorumlanması, öğretmene büyük sorumluluk yükler. Eğer sadece bir öğrenci (S) varsa, bu durum T için fazla büyük bir talep olarak görünmez. Bu durum evde öğretimin yaklaşımının sıra dışı verimliliğinin bir açıklaması olabilir. Aslında sorumlu bir öğretmenden, eğer makul olduğu düşünülen tüm metotları tüketmiş ve hâlâ başarı elde edememişse, X'i bırakarak başka bir şey öğretmeyi denemesini bekleyebiliriz. Peki, T bir sınıf dolusu öğrenciyle karşı karşıya kalırsa ne olur? Aynı prensibin hâlâ geçerli olduğunu iddia ederdim. T'nin metodu yalnızca başlangıçta, t_0 noktasında değil, ders süreci içerisindeki her bir noktada makul olmalıdır. Buradaki zorluk, her bir öğrencinin $t_1, t_2, \dots, t_n$ noktalarının her birinde ne durumda olduğunu anlamaktır. Eğer dersin sonunda birkaç öğrenci X'i öğrenmemişse, çoğumuz öğretmeni hatalı bulmaz ama yine de T'nin bunu bilmesi ve bu öğrenciler için bir planının olması gerektiğini düşünebiliriz.

Argümanımı değerlendirirken şunu aklınızda tutunuz: T'nin her bir ders için belirli bir öğrenim gayesinin, X, olması gerektiğinde ısrarcı olanlara *katılmıyorum*. Aksine, öğrencilerin kendi öğrenme gayelerini yapılandırırken işin içinde yer almaları gerektiği konusunda Dewey'e katılıyorum. Öğrencilerin kendi tercihlerini araştırmasında onlara kılavuzluk etmeyi ve sonra "Öğrenci ne öğrendi?" sorusunu sormayı çok daha fazla tercih ederdim. Bu, X'i öğretmeye koyulmak ve sonunda "Öğrenci X'i öğrendi mi?" sorusunu sormaktan çok farklıdır. Ama *eğer* Scheffler'in amaçlılık kriterini, yani T'nin bir şeyi, X'i, öğretmeyi amaçlamış olması gerektiğini kabul edersek ve *eğer* ele almış olduğum şekliyle makullük kriterini uygularsak, o zaman T'nin metodu makul olmaya devam ettiği müddetçe X'in öğrenildiği sonucu çıkar.

Bazı filozoflar, bir öğretmenin, T'nin, aynı anda hem öğretebiliyor hem de öğretmiyor olabileceği temeline dayanarak bu akıl yürütme yoluna karşı çıkarlar. Böyle bir sonuç nasıl mümkün olabilir? Kesinlikle bir öğretim performansını öğretme ya da öğretmeme olarak değerlendirebilmeliyiz; ama her ikisi de olarak değil! Eğer bir kimse öğretimin amaç artı birtakım onaylanmış davranşalar olduğunda ısrar ederse, bu sinir bozucu aykırılık geçirtilmiş olur. Dahası bu yorum, araştırmacıların öğretmenleri izleyerek öğretimi çalışmasını olası kılar. Teknik olarak, öğrencilere bakmaya hiç gerek kalmaz. Hatta Smith'e göre, televizyon üzerinden bir dersi anlatan bir öğretmen elektrik kesildiğinde ve bundan haberdar olmadığında bile "öğretime devam eder."¹⁸ Fakat benim sergilemiş olduğum tavır içerisinde, T'nin aynı anda hem öğretiyor hem de öğretmiyor olabileceğini kabul etmek hiç de rahatsız edici değildir. Aslında çoğumuz bu belirsizliği olumlu sayarız. Bu durum bize öğretimin, hem öğretmenin hem de öğrencinin katkıda bulunduğu bir ilişki olduğunu hatırlatır.

Scheffler'in belirlediği öğretimin üçüncü kriterine geçmeden önce, standart tez taraftarı olan bir başka önemli argümana değinmeliyim. Gilbert Ryle, "görev" fiilleri ile "kazanım" ya da "başarı" fiilleri arasında ayırım yapmıştır.¹⁹ *Yarışmak*, *aramak* ya da *uzanmak* birer görev fiilidir; bunlar bir şeyleri tamamlama girişimlerini, aktivitelerini tanımlar. Bunlara karşılık gelen kazanım fiilleri ise *kazanmak*, *bulmak* ve *kavramak* fiilleridir. Smith'e göre öğretmek bir görev fiilidir ve öğrenmek ise buna karşılık gelen kazanım fiilidir. [20] Fakat bu durum, Smith'in daha önce yaptığı televizyonu kullanan öğretmen hakkındaki yorumuyla çelişkili olarak, *eğer başarılı* öğretimle ilgileniyorsak sadece öğretmenlere değil öğrencilere de bakmamız gerektiğini onaylar.

Öğretmek-öğrenmek ikilisinin önemli bir bakımdan diğerlerinden (*yarışmak-kazanmak*, *aramak-bulmak*, *uzanmak-kavramak*) farklı olduğuna dik-

kat ediniz. Diğerlerinde aynı kişi çabalar ve başarır; başarı bir başkasının kazanımına bağlı değildir. Aristo da öğretimin bu tuhaflığına dikkat çekmiştir. Bu şekildeki bir başka ikili *tedavi etmek-iyileşmek* ikilisidir. Burada da başarı fiilinin odağı bir başka kimsedir. Bu analizi kabul edenler, mantık çerçevesinde, öğretim ile öğrenimi tamamen ayırma girişimlerinden vazgeçmek zorunda kalırlar. Smith'in bu çelişkiyi hipotetik olarak aşma girişimi bundan etkilenmemelidir.

Öğrenme kavramını öğretme görev kavramıyla eşleştirilmiş bir başarı fiili olarak görmek yerine, bazı filozoflar öğretme kavramını her iki anlamda birden kullandığımızı söyler. Aslında bu, yaygın kullanımı isabetli bir şekilde tanımlar. “S’ye X’i öğretiyorum” ifadesini hem yerine getirdiğimiz bir görev anlamına hem de başardığımız bir şey anlamına gelecek şekilde kullanırız. Buna sadece şunu ekleyebilirim ki, S’nin öğrenmediğini bildiğimizde genellikle bu ifademizi yumuşatırız, “S’ye X’i öğretmeye çalışıyorum” deriz; ve bu, Dewey’in üzerinde ısrar ettiği bağlantıyı onaylar.

Son olarak davranış kriterine bakalım. Scheffler’a göre, eğer öğretim yaptıklarını söyleyeceksek, öğretmenler işlerini belirli davranışlar içinde yürütmelidir. Scheffler “gerçek” öğretimi, öğretim makineleri ve senaryo programlardan ayırt etmeye çalışmıştır. Makinelerin aksine öğretmenlerin, öğrencilerinin rasyonelliğini kabul etmeleri beklenir (Davranış kriterinin sıklıkla “rasyonellik” kriteri olarak adlandırılmasının nedeni budur.). Scheffler’a göre, eğer T’nin öğretim yapıp yapmadığını anlamak istiyorsak T’nin yaptıklarının bu kriteri karşılayıp karşılamadığına bakmalıyız -”özellikle, söz konusu öğrencinin değerlendirmesinin onaylanıp onaylanmadığına, öğrencinin, örneğin, ‘Nasıl?’ ‘Neden?’ ya da ‘Hangi temele dayanarak?’ sorularını sormasının sistematik olarak engellenip engellenmediğine” bakmalıyız. [21]

Scheffler’in rasyonellik kriteri, öğretimi aşlamadan ayırt etmek için bir test olarak da kullanılabilir. Bir kimsenin aşılama faaliyeti amaçlılık ve maddelik kriterlerini gayet güzel karşılayabilir fakat son kriter olan davranış kriterini karşılamayabilir. Ama burada kabul etmeliyiz ki öğretim farklı kültürlerde farklı şekillerde tanımlanabilir. Çoğu kültür üç kriteri de kabul edebilir ama üçüncüyü çok farklı şekillerde anlamlandırabilir. Ayrıca şu da olasıdır ki, rasyonel otonomiye değer veren bir kültürde bile bazı konuları rasyonellik kriterini ihlal edecek şekilde öğretmeyi tercih edebiliriz. Yine de, Scheffler’in bu kriteri görece zayıf bir şekilde ortaya koyduğuna dikkat ediniz. Scheffler, öğrenciler soru “sormaktan sistematik bir şekilde engellenme” durumunda olmamalıdır der. Ama öğrenciler sormaya *davet edilmelidir* ya

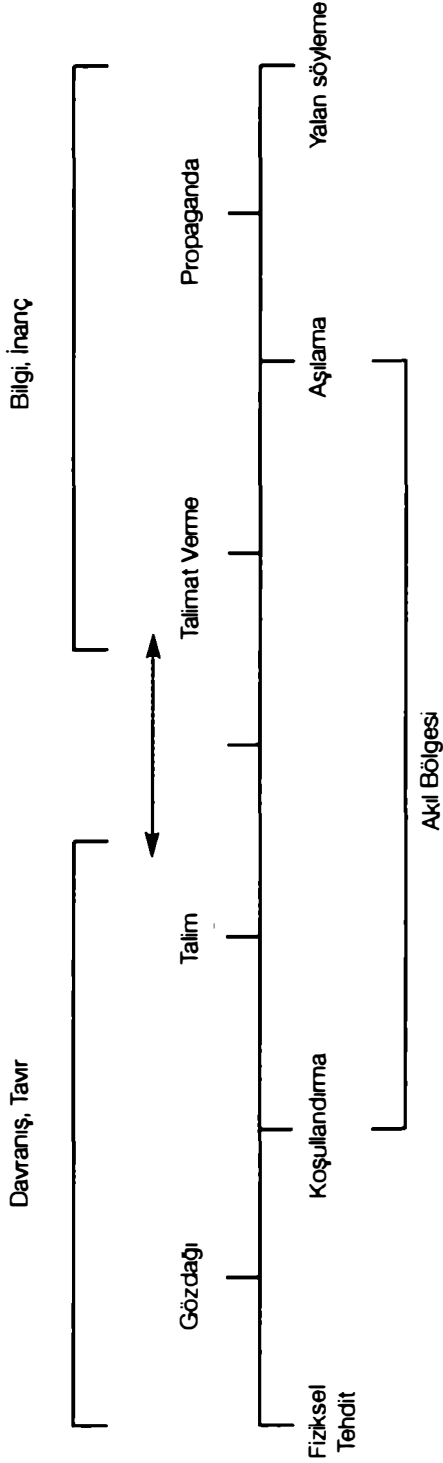
da sormaya *yöneltilmelidir* ya da onlara *nasıl sorulacağı gösterilmelidir* (her ne kadar bunu tercih edeceğinden şüphelensem de) demez. Dolayısıyla, canlı bir öğretmen, 1960'ların makinelerinden daha kolay şekilde bu kriteri karşılayabilir. Bu makineler öğrencilerin hayati soruları sormalarına sistematik şekilde engel olmuştur; canlı, gerçek bir öğretmen ise basitçe “*Sorabilirlerdi ama sormadılar.*” şeklinde karşılık verebilirdi.

Kendi öğretim yollarınızı düşündüğünüzde, hangi kriteri tercih ettiğinizi ve neden bunu tercih ettiğinizi sormak isteyebilirsiniz. Öğretmenlerin “neden” sorularına teşvik etme zorunlulukları olmalı mıdır? Bu tür sorulara teşvik etmemek gereken zamanlar var mıdır? Sokrates bu konuda ne derdi?

Bu ayrıca felsefi metotlar hakkında öğrendiklerinizi gözden geçirmek için de iyi bir noktadır. Filozoflar genellikle, son birkaç sayfadır birlikte yaptığımız şeyleri yaparlar. Scheffler’inki gibi bir tasarımla başlayarak, itirazlar yükseltir ya da belirli noktaları reddederler. Yeni ya da revize edilmiş kriterler ortaya atabilirler, esas yazarın öngöremediği sonuçları tahmin edebilirler, bastırılmış önermeleri irdeleyebilirler ya da yanlış olduğu için tasarımın tümünü reddederler. Genellikle belirli bir tartışma çizgisi, gayet doğal bir şekilde bir başka analiz alanına sürükler. Tartışmakta olduğumuz gibi, analiz felsefe açısından esastır. Analitik filozoflar genellikle kendi değerlerini analizlerinden ayrı tutmaya çalışırlar. Belirli bir sosyal bakış açısını kabul etseler bile, argümanlarını oluşturmak için analiz metodunu kullanırlar.

Scheffler’in rasyonellik kriterinde, gönderme aşlamaya yapılmıştı. Filozoflar bu kavramla önemli derecede ilgilenmişlerdir. Thomas Green öğretim kavramının topolojisini oluşturmuştur.²² Green öğretimin bir taraftan bilgi ve inanç ile diğer taraftan ise davranış ve tavır ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu iki alan içinde, öğretim kavramıyla yakından ya da uzaktan ilişkili bir dizi aktivite vardır. Örneğin, bir düzlemin sağ tarafına bilgi ve inancı yerleştirirsek, talimat verme, aşılama, propaganda ve yalan söyleme gibi aktiviteleri insanların inanç ve bilgilerini değiştirmeye teşebbüs yolları olarak tanımlayabiliriz (Şekil 3.1.). Sol tarafta bulunan talim, koşullandırma, gözdağı ve fiziksel tehdit aktivitelerini ise insanların davranışlarını değiştirmeye teşebbüs yolları olarak tanımlayabiliriz.

Bu bütün ile beraber, Green bizi bir “akıl bölgesi” üzerine düşünmeye davet eder. Green’e göre (sağ uçtaki) propaganda ve yalan söyleme ile (sol uçtaki) gözdağı ve fiziksel tehdit akıl bölgesinin dışındadır ve dolayısıyla öğretim aktivitelerinin dışındadır. (Sağdaki) aşılama ve (soldaki) koşullandırma akıl bölgesinin sınırındadır. Bu sınır noktalarında anlaşmazlık doğabilir; aslında eğitimciler



Şekil 3.1 Genişletilmiş Öğretim Süreci
 Kaynak: Thomas F. Green, "A Topology of the Teaching Concept," C.J.B. Macmillan ve Thomas Nelson, ed.,
 Concepts of Teaching (Chicago: Rand McNally, 1968), s. 36.

arasında aşılama ve koşullandırmanın öğretimdeki rolü hakkındaki tartışma sürmektedir. Bazıları öğretmenlerin asla aşılama yapmaması gerektiğini söyler. Diğerleri ise bazı yaşlarda ya da konularda aşılamanın zorunlu olduğunu fakat bunun sadece, daha ileri bir dönemde (öğrenciler daha olgun hâle geldiklerinde) inancın temellerine dair soruların teşvik edileceği bir anlayış içinde yapılması gerektiğini savunurlar. Tabii ki, bir kimsenin aşılama hakkında nasıl düşündüğü en azından kısmen de olsa nasıl savunulduğuna bağlıdır ve bu gözlem, bir başka kavram analizine sürükler.²³

Öğretimin Güncel Analizi

Eğitim filozofları hâlâ analizle ilgilenir ve analitik metodu öğretim kavramına uygulamaya devam ederler. C. J. B. Macmillan ve James Garrison “erotetik” öğretim kavramını geliştirmişlerdir. Şöyle derler: “Birine bir şeyi öğretmek, o kişinin bazı eğitim temaları hakkındaki sorularına cevap vermektir.”²⁴ Onların “erotetik” kavramı, soru mantığına dikkat çeker.²⁵

Macmillan ve Garrison öğretmenlerin çabasını belirli öğrencilerin fiili sorularına cevap vermeye sınırlandırmaz. Aksine, geniş ve büyüleyici bir analiz alanı açmayı isterler. Macmillan ve Garrison öğretmenlerin, öğrencilerin entelektüel zorluk durumları dikkate alındığında *sormalılar* diyecekleri soruları cevaplamaları gerektiğini düşünürler. Onlara göre buradaki “-malı” ahlaki değil epistemolojiktir. Yani problematik bir entelektüel durum dikkate alındığında, insanlar karışıklıklarını giderecek ve yeni problemlere doğru ilerlemelerini sağlayacak olan bilgiyi aramalıdır. Dolayısıyla, planlama yaparken, öğretmenler öğrencilerinin entelektüel zorlukları ve bu zorluklardan mantıksal olarak doğacak sorular hakkında bir şeyler bilmelidir. Sonrasında, öğretmenler bu sorulara cevap verecek ders planları oluşturacaklardır.

Macmillan ve Garrison erotetik öğretimin öğrencileri öğrenmeye motive etmede güçlü olabileceğini söyler. Kötü çalışmalar için ceza ya da iyi çalışmalar için ödül vaat etmektense, öğretmenler, öğrencilerin entelektüel zorluk durumlarına değinerek ve sormaları *gereken* soruları cevaplandırarak onların bu durumlardan kurtulmalarına yardım edebilirler ve böylece öğrencileri motive edebilirler. Burada, bana öyle geliyor ki, belirli zorluk durumunda bulunan belirli öğrencilere yönelik soru mantığından ve soyut düşünme alanından bir kayma vardır. Belirli bir öğrenci, öğretmenin bu öğrencinin sorması *gereken* soruları cevaplama girişiminden motive olabilir ya da olmayabilir. Hatta bu öğrenci iddia edilen zorluk durumunu araştırmaktansa görmezden

gelmeyi tercih ederek, bu zorluk durumunu umursamayabilir.

Macmillan ve Garrison bunun her öğretmenin derin şekilde ele alması *gereken* bir konu olduğunu savunabilirdi. Fakat eğer bunun üzerine yansımaya doğal olarak motive olmamışsanız, öğretmenleriniz sizi sırf entelektüel faaliyetlerle motive edemeyebilir. *Sizi* bir birey olarak önemsediklerini ve bir öğretmen olarak *sizin* gelişiminizi önemsediklerini göstermek zorunda olabilirler. Öğretimden çok sizin için daha tatmin edici olabilecek diğer alanlar hakkında size tavsiye vermek zorunda bile olabilirler. Macmillan ve Garrison tüm bu entelektüel olmayan faaliyetleri öğretimin “çevresine” yerleştirir ve bu tür faaliyetlerin tümünün öğretimin merkezî aktivitelerine -açıklama, tanıtlama, yorumlama, özetleme ve benzeri entelektüel faaliyetlere- temel hazırlamaya yönelik olduğunda ısrar ederler.

Diğer eğitim filozofları ise, öğretimin kapsadığı ahlaki faaliyetlerin çevresel değil merkezî olduğunu düşünürler. Örneğin Susan Laird analitik gelenegi, bunun rasyonellik ve entelektüel faaliyetlere vurgusunu göstermede kullanır.²⁶ Ntozake Shange’in tarihî romanı *Betsey Brown*’dan yararlanarak, Laird analitik felsefenin aşağıda tanımlanan şekilde bir yedinci sınıf İngilizce dersindeki bir öğretmene nasıl yardımcı olabileceğini ele alır:

Bayan Mitchell, daha Betsey ter içinde ve Butchy ile Bay Wichiten’e öfkeyle sınıfa girmeden önce bile durumdan rahatsızdı [Betsey, Butchy tarafından cinsel tacize uğramış ve saldırgan Butchy’e bağırarak için Bay Wichiten’den fırça yemişti.] Bir de, Liliana, Eugene’nin kiminle daştığını söylememişti. Bir sürü şey oluyordu. Liliana bacakları öylesine açık oturuyordu ki Willis Ashington külotunu görebilirdi. Mavis, göğüslerine, göğüsten çok ceviz kadar olan göğüslerine bakmakta olan Seymour’a aşk notları yazıyordu. Betsey sırlıslık olmuştuk şekilde ve geç geldiğinde, Bayan Mitchell’in işi çoktan başından aşkındı.²⁷

Laird şunu vurgular: öğretmenler, öğrencilerin gerçek yaşamlarından değil de kendilerinin kurgusal derslerden soyutladıkları entelektüel zorluk durumlarını analiz ederek her zaman öğrencilerle bağ kuramazlar. Makalesinde *Lab Soma*, hizmetçi bir kız olan Carrie’nin özgün öğretim şeklini tanımlar:

Carrie ... Brown çocuklarına (hem kızlara hem erkeklere) nasıl ev temizleneceğini, birbirleriyle iş birliğini ve birbirlerini önemsemeyi, şarkıdan ve danstan zevk almayı ve işini iyi yapmayı, terk etmiş olan annelerini affetmeyi, yalnız babalarını rahat ettirmeyi, terbiyelerini bozmamayı,

ibadet etmeyi, kendileriyle ve aileleriyle gurur duymayı öğretir. ... En büyük kız olan Betsey'ye ortaya çıkmakta olan cinselliğini onurlandırmayı, bununla birlikte gelecek olan zevklere, risklere ve sorumluluklara dikkatle yaklaşmayı öğretir. ... [O] Betsey'ye küçük kardeşlerine nasıl bakacağını ve onları nasıl büyüteceğini ve kendisine ve ailesine karşı yapılan haksızlıklara nasıl karşı duracağını öğretir.²⁸

Laird bunun *gerçek* öğretim olduğunu iddia eder. Öğretmenler, okul çalışmalarınca ortaya çıkan *insani* zorluk durumlarını dikkate almalıdırlar. Ama dahası, sadece genelleştirilmiş öğrencileri ya da “epistemolojik öznelere” değil belirli, bireysel öğrencilerin zorluk durumlarını ve ilgilerini de dikkate almaları gerekir. Bu bakış açısına göre başlangıç noktası salt entelektüel olmadığı gibi, ayrıca her ikisi de son nokta değildir. İnsanlara öz saygıyı, diğerleriyle nasıl iyi geçinileceğini ve yaşamın kutlanası anlarından nasıl zevk alınacağını öğretmek, tamamen entelektüel bir görev değildir. Bunlar tamamıyla entelektüel çıktılar değildir.

Eğer Bertrand Russell'ın analiz kavramını kullanırsak, şu noktada Laird ile hemfikir olmamız gerekir: eğitimsel felsefe Russell'ın analiz şekline ne kadar yaklaşırsa, bireyleri, somut durumları, sevgiyi ve diğer duyguları içeren konuları daha kesin şekilde dışlayacaktır. Bir kimse bunun doğru olduğunu ve bu konulara dikkat edilmesi gerekse bile felsefenin bunları ele alamayacağını savunabilir. Bir alternatif ise, felsefenin alanını genişletmek ve insani kaygıların tümünün analizinin -ya da en azından özenle tartışılmasının- yollarını bulmaktır. bugün çoğu analitik filozof böyle bir genişlemenin arzu edildiğinde hemfikirdir. Laird daha da ileri gider. Laird'i takip ederek, rasyonellik anlayışımızı, duygusal yaşama özgü ilgiyi kapsayacak şekilde genişletebiliriz. Şu soruları sorabiliriz: İnsanların diğer bütün faaliyetlerin üzerinde entelektüel faaliyetlere değer verdiklerini varsaymak mantıklı mıdır ya da vermeleri gerekir mi? Bir öğretmenin, öğretime bu varsayımlarla yaklaşması mantıklı mıdır? Bununla beraber, entelektüel faaliyeti doğrudan entelektüel cazibe aracılığıyla destekleyebileceğimiz yolları ayrıca dikkate almalıyız. Bu tür yollar tasarlayabilir misiniz?

Bugün bu tartışma, daha dar ya da katı bir felsefi analiz görüşünü benimseyenler ile bu alanı gündelik yaşamın bölümlerinin ve eserlerinin analizini kapsayacak şekilde genişletmeyi tercih edenler arasında devam etmektedir. Bu şekilde genişletmek isteyenler kategorisindeki bazı filozoflar, öğretmenlerin düşüncelerinin ve teorileştirme çabalarının felsefi analizin “verilerine” oldukça katkı sağladığında ısrar ederler. Örneğin, Lynda Stone'a göre bir fi-

lozofun çalışması “kişisel teorileştirmedir -fakat ... daha çok deneysel yaklaşıma odaklı araştırmacıların düşüncelerinden farklı bir düşünceye sahiptir.”²⁹ Bu bakış açısı içinde, eğitimsel fenomenlerin anlaşılmasına yönelik ilginç bir edebi, ampirik ve felsefi analiz karışımını görmeyi beklemeliyiz. Mevcut hâliyle büyüleyici olan kavramsal analiz, gerçek okullardaki gerçek öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını muhtemelen karşılayamaz. Ancak daha sonraki bölümlerde mantık, eleştirel düşünme ve epistemoloji konularını tartışırken analitik çalışmanın daha ileri örneklerini ele alacağız.

ÖZET SORULAR

1. Eğitim kavramları ve dili, değerlerden bağımsız ve anlamlı şekilde bölünebilir (analiz edilebilir) mi?
2. Ahlak hakkında konuşmak için felsefenin alanından uzaklaşmalı mıyız? Ya diğer değerler hakkında? Duygular hakkında?
3. Öğretim öğrenim demek midir?
4. Davranış kriteri, Scheffler’in tanımladığı gibi rasyonellik bakımından mı tanımlanmalıdır?
5. Farkındalık bir öğrenme şekli midir?
6. Öğretim öğrenmeden ayrılabilir mi? Bunu yapmayı neden isteyebiliriz?
7. Eğer elektrikler kesilirse, televizyon üzerinden öğretim yapan bir öğretmen hâlâ “öğretime devam eder” mi?
8. Erotetik öğretim kavramı ders planı yapmak için kullanılabilir mi?
9. Öğrenciler (epistemolojik olarak) sormaları gereken soruları mı sorarlar?
10. Öğretim öncelikli olarak entelektüel faaliyetlerden mi ibarettir?
11. Öyküleyici ve ampirik araştırmalar felsefi çalışmalarda uygun şekilde kullanılabilir mi? Bu tür karma metotlar kullandığımızda hâlâ “felsefe yapıyor” olur muyuz?

İLAVE KAYNAKLAR

Aşağıdakilerin hepsi analitik eğitim felsefesine mükemmel bir giriş niteliğindedir: C.J.B. Macmillan ve Thomas Nelson, ed., *Concepts of Teaching*; R. S. Peters, ed., *The Philosophy of Education*; Denis Philips ve Jonas Soltis, *Perspectives on Learning*; Israel Scheffler, *The Language of Education*; B. Ot-hanel Smith ve Robert H. Ennis, ed., *Language and Concepts in Education*; ve Jonas F. Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*.

Kıta Avrupası Felsefesi

Dewey'in pragmatik natüralizminin ve İngiliz filozoflarca geliştirilmiş olan analitik felsefenin dışında, Amerikan eğitim filozofları Kıta Avrupası felsefesindeki hareketlerden de etkilenmişlerdir: varoluşçuluk, fenomenoloji, eleştirel teori, hermenötik ve son olarak postmodernizm. Bir kere daha, bunların hiçbirini tam anlamıyla ele almak mümkün olmayacaktır ama okuyucular, yazarların bu yaklaşımlarla başarmaya çalıştıkları şeyleri takdir edecek kadar öğrenecektir.

Varoluşçuluk

Varoluşçuluk tam anlamıyla felsefi *bir* ekol olarak adlandırılamaz çünkü çelişik görüşlere sahip birçok sayıda düşünürü içerir ve varoluşçular genellikle sistematik felsefeyi, düşünce ekollerini ve benzerlerini reddederler. Varoluşçu fikirler Yunan felsefesi kadar erken dönemlere uzanır ve hem dinî hem de ateist düşünceler içerisinde bulunabilir. Varoluşçuluğun ana temaları şunlardır: “birey ve sistem; amaçlılık; varlık ve saçmalık; tercihin doğası ve önemi; uç sınırlardaki deneyimlerin rolü ve iletişimin doğası.”¹ Burada bu temaların hepsini değil ama özellikle eğitim filozoflarının ilgi alanına girenleri tartışacağım. Amaçlılık teması fenomenoloji tartışmasına kadar ertelenmiş olacak. Fakat okuyucular şunun farkında olmalıdır ki “amaçlılığın” varoluşçu/fenomenolojik kullanımı, 2. Bölüm’deki gibi öğretmenlerin birine bir şey öğretme *amacına* işaret eden kullanımından çok farklıdır. Burada daha çok, mental objeler oluşturma ve bu objelere işaret etme anlamına gelir.

Varoluşçulukla ilişkilendirilmiş olan en meşhur ifade “Varoluş özden önce gelir.” şeklindedir. Varoluşçular eğitimi yönlendirmek, görevleri sıralamak, kaderi öngörmek ve insanoğlunun evrendeki rolünü tanımlamak için kullanılabilecek olan, önceden şekillendirilmiş bir insan doğası anlayışını reddederler. Açıkça, varoluşçu duruş çoğu geleneksel dinî felsefeyle zıt düşer. Fakat dindar varoluşçular olmuştur ve hâlâ vardır -örneğin, Søren Kierkegaard, Martin Buber ve Paul Tillich. Bu düşünürlerin hepsi ritüeller ve hiyerarşi üzerindeki geleneksel dinî vurguyla alay etmiş ve reddetmiştir. Bu vurgu, ezberci itaati tercihin üstünde tutarken, sistemi ise bireyin üstünde tutar. Her biri, bireylerin Tanrı ile (rahiplerin aracılığı olmaksızın) doğrudan iletişime geçme kapasitesine inanmış ve insanlığın tercihlerini felsefi eserlerinin merkezine yerleştirmişlerdir.

Hem dindar hem de dindar olmayan varoluşçular insanlığın özgürlüğüne vurgu yaparlar. İnsanlar yeryüzüne “bir doğa” ile gönderilmemiştir. İnsanlar bunu planlayarak, yansıtarak, tercih ederek ve davranışta bulunarak kendileri yaparlar. “Varoluş” salt yabani yaşam demek değildir. İnsanlık hâlimizin bilinçli farkındalığını kapsar -özgürlüğümüzün, fiziksel zayıflığımızın, nihai ölümümüzün ve nasıl bir insan olduğumuzun sorumluluğunun bilinçli farkındalığını kapsar. Bu bakımdan varoluş özden önce gelir. Kendimizi meydana getiririz, özümüzü oluştururuz.²

Özsel bir insan doğası anlayışını reddetmeye ek olarak, varoluşçular sistemin üstünlüğü olarak tanımlanabilecek anlayışı da reddederler. İnsanları düzgün sistemler içindeki unsurların ya da şekillerin temsilcileri olarak incelemezler. Bunun yerine, bireylerle ve bireylerin kendilerini tanımlarken özgürlüklerini nasıl kullandıklarıyla ilgilenirler. Örneğin Kierkegaard, kendilerini sırf “Lüteriyan” olarak ve bu inancın yüzeysel ve şekilsel ilkelerine itaatkar olarak tanımlayan Hristiyanları küçümsemiştir. Kierkegaard’a göre bir Hristiyan, İsa aracılığıyla Tanrı’ya bağlı olma tercihin tutarlı ve sürekli şekilde yenileyen bir bireydir. Onun dinde mantıksal argümantasyona, yani tekrar tekrar tercihi, inancı ve bağlılığı vurgulamaya hiç sabrı yoktur. Kierkegaard dinde objektif kesinliğin rasyonel araştırmasının olmaması gerektiğinde ısrar etmiştir. Aksine, inanç, bireylerin sübjektif kesinlik ve objektif belirsizlik arasındaki korkunç gerilimi fark etmesiyle ortaya çıkar.³

Yahudi geleneği içinde eserler ortaya koyan Martin Buber, bireylerin birbirleriyle ve birbirleri üzerinden Tanrı ile ilişki kurma sorumluluğunu vurgular.⁴ Kierkegaard gibi Buber de ritüeller ve şekilcilğe daha az, bireysel ilişkilere ise daha fazla bağlı olmayı ister. Buber, Tanrı bir çalışmanın nesnesi yapılmamalıdır demiştir. Bunun yerine, Tanrı diyalog hâlindeki

bir partner, bireylerin Ben-Sen ilişkisi içinde iletişim kurduğu bir kim-sedir. Bu, din araştırmalarının Buber için önemsiz olduğu anlamına gelmez. Aksine, bu tür çalışmalar onun tüm yaşamını kapsar. Fakat Buber Tanrı'yı somut hikâyeler - insanlığın mücadelelerinin ve yansıtılmalarının hikâyeleri - üzerinden bulur. Kierkegaard gibi Buber de "Din, doğası ve emirleri a priori olarak bilinen bir Tanrı ile başlar." anlayışını reddeder. Bir birey insanlığın mücadelesi aracılığıyla adım adım -ve sadece nadiren belirgin şekilde- açıklığa kavuşturulan bir Tanrı ile bağ kurmalıdır.

Paul Tillich'in yaklaşımı Kierkegaard'in ve Buber'in yaklaşımlarından daha soyuttur. Fakat onun da vurgusu bireyin tercih özgürlüğü ve bu özgürlükle gelen sorumluk üzerindedir. Tillich'e göre Tanrı "nihai kaygı" ile yakından ilintilidir.⁵ Her bir insan yaşamını yönlendirmek ve yaşamına bütünlük katmak için nihai bir kaygıya ihtiyaç duyar. Tillich nihai bir kaygı olmaksızın yaşamın bir anlamının olmayacağını ve böylece yaşamın tutarsız bir dizi yabancı kaygı içerisinde kötüleceğini düşünür.

Şu ana kadar birkaç paragrafta dinî varoluşçuluğu tartıştım çünkü öğrenciler varoluşçuluğun genellikle ateizm ve pesimizm ile tanımlanmış hâliyle aşınadır. Dolayısıyla bazı okuyucular inanç, mücadele, cesaret, umut ve mutluluk hakkında çalışmış ve yazmış varoluşçular olduğunu öğrendiğinde varoluşçuluğa karşı daha açık olabilirler. Aslında, Kierkegaard'in, Buber'in ve Tillich'in eserlerinde, lise derslerinde kullanılabilecek birçok güzel ve akıcı paragraf vardır. Ben de kendi eğitim felsefemi geliştirirken Buber'den derin şekilde etkilendim. Aşağıda Buber'in eğitimle ilgili görüşleri hakkında daha fazla şey söyleyeceğim.⁶

1940'larda ve 1950'lerde popüler hayal gücünü ele geçiren (ya da defeden) varoluşçuluk, esas olarak ateist nitelikteydi. Ama bu varoluşçu tablo, aşırı şekilde kasvetli olmayan ve bulantı, ümitsizlik, ölüm gibi kavramlarla uğraşmamış kimseler tarafından resmedilmişti. Ama romancı, oyun yazarı ve filozof Jean-Paul Sartre'in çalışmaları, bu kasvet ve ümitsizlik tablosunu halka aktarmada çok etkili olmuştur. Birkaç yıl önce (sanırım *New Yorker*'da), orta yaşlı zengin bir adamı somurtkan bir şekilde, lüks dairesinin penceresinden aşağıya doğru şehre bakarken gösteren bir karikatür çıkmıştı. Arkasında duran eşi ona, "Seni *Varlık ve Hiçlik* başlığına sahip bir kitabı okumaya iten şey neydi?" sorusunu soruyordu.⁷

Fakat Sartre varoluşçuluğu bu tür suçlamalara karşı güçlü ve etkili bir şekilde savunmuştur. Sartre varoluşçuluğun pesimizmle suçlanmaması gerektiğini ama "optimist sertlik" suçlanmasının yöneltilebileceğini düşünür. Eğer

bir şeyleri daha iyi hâle getirmek istiyorsak, o zaman daha iyi şartları ortaya çıkarmak için çalışmalıyız. Eğer bir yeteneğimizin olduğunu iddia ediyorsak, o zaman o yeteneği ortaya koyan bir şeyler yapmalı ya da üretmeliyiz. Sartre'a göre, "ya ... ise" ve "olabilirdi" kalıplarıyla konuşmanın bir yararı yoktur. Şu anda var olan neyse yalnızca o vardır ve bunun sorumluluğu bizdedir. Sartre şöyle der:

İnsan kendine verdiği anlamdan başka hiçbir şey değildir. Bu varoluşçuluğun ilk prensibidir. Bu ayrıca öznellik olarak adlandırılan şeydir... Ama bununla, eğer insanın bir taş ya da masadan daha yüce olduğunu değilse, neyi kast ediyoruz? İnsan önce var olur dediğimizde, "İnsan her şeyden önce kendini bir geleceğe doğru savuran ve bir gelecekte var olduğunu hayal ettiğinin bilincinde olan bir insandır." anlamına gelir. Bir yosun parçası, işe yaramaz bir çöp ya da bir karnabahardan farklı olarak, insan başlangıçta kendi bilincinde olan bir plandır; bu plandan önce hiçbir şey yoktur; cennette hiçbir şey yoktur; insan, olmayı planladığı şey olacaktır. Olmak istediği şey değil. ... Dolayısıyla varoluşçuluğun ilk hamlesi her bir insanı ne olduğunun bilincinde yapmak ve bu varoluşun bütün sorumluluğunu kendi üzerlerine almalarını sağlamaktır. Ve bir insan kendinden sorumludur dediğimizde yalnızca kendi bireyselliğinden sorumlu olduğu anlamına gelmez, ayrıca diğer tüm insanlardan da sorumlu olduğu anlamına gelir.⁸

Bu son cümleyle Sartre yalnızca, tüm insanların daha yüksek bir farkındalıkla yaşamalarını ve dolayısıyla tam sorumluluklarını kabul etmelerini sağlamak için insanlığın şartlarını iyileştirme sorumluluğumuz olduğunu ifade etmez, bununla beraber, bir insan ("bir adam") olmanın ne demek olduğunu tanımlama sorumluluğumuz olduğunu da ifade eder. Her ne kadar Sartre reddedenleri küçümsemiş olsa bile, özgür olmamızdan kaynaklanan ilk "sorumluluk" fikrini kabul edebilir ya da reddedebiliriz. İkinci sorumluluk kaçınılmazdır. "Onu tasarlayacak bir Tanrı olmadığı için, insan doğası diye bir şey yoktur."⁹ Dolayısıyla insan olmayı tanımlayan, senin yaptığın ve benim yaptığım şeylerdir. İnsan olmak ne anlama gelecektir? Zalim olmak mı şefkatli olmak mı? İlgili mi, ilgisiz mi? Enerjik mi, tembel mi? Yiğit mi, ödle mi? Zeki mi, aptal mı? Bu, neyi tercih ettiğimize bağlıdır ve tercih ettiğimiz şey ise eylemlerimizde, yaptığımız şeylerde kendini gösterir.

Sartre gibi ateist varoluşçular, genellikle romanlarındaki ya da oyunlarındaki karakterler aracılığıyla "saçma" kavramına çok sık gönderme yaparlar. İnsana Tanrı tarafından gönderilmiş olan rasyonel bir yaşam planının peşinde

olanlar hayal kırıklığına uğrayacaktır. Böyle bir plan yoktur. A priori anlam olmaksızın, yaşam ve insan *olmak* saçmadır. Yaşamda her ne anlam varsa, biz oluşturmaliyiz. Eğer kendimizi sıkılmış ve bezgin buluyorsak, her gün “Hepsi bu mudur?” diyerek, yaşamın boşluğunu kabul etmek ya da tercihlerimiz ve eylemlerimizle ona anlam yüklemek bize kalmıştır.

Özgürlüğümüzü kabul etmek kederi ortaya çıkarır, karar vermemiz gerekir. Tanrının olmadığına farkına varmak, mahzunluğu getirir. Sartre, “Mahzunluk ve keder beraberdir.” demiştir.¹⁰ Tercihlerimiz yoluyla değer oluştururuz. Eğer cesursak tercihlerimizi, oluşturulmuş değerleri ve tercihlerimizin dünya üzerindeki etkilerini kabul ederiz.

Bu temalar Sartre’ın, Camus’nun, Dostoevsky’nin ve diğer varoluşçu yazarların eserlerinde tekrar tekrar görülürler. Uç sınırlardaki şartların (salgın hastalık, savaş, yaklaşan ölüm) verdiği acı ya da gündelik yaşamın bıkkınlığı içinde, karakterler anlam arayışı içindedir. Tekrarlar ve sıradan olaylar içinde, çile ve yoksunluk içinde anlam bulmaya çabalarlar. Ya hiçbir anlam bulamaz ve yaşamın saçma olduğu sonucuna varırlar ya da anlamın tamamen yaptıkları şeylerde bulunduğunu fark ederler: çoğu ölecek olsa bile, hastaları tedavi etmek; arkadaşına ihanet etmektense işkenceye katlanmak; macera aramaktansa evine ve ailesine dönmek ya da macera aramak için ailesini yüzüstü bırakmak.

Varoluşçuluk, insan öznelliğine yaptığı derin vurgu ile köklerini Kartezyen rasyonalizmden, René Descartes’in felsefesinden alır. Sartre başlangıcını açıkça Kartezyen düşünceyle yapar: Düşünüyorum, o hâlde varım. Sartre, “Kendinin farkına varan bilincin kesin doğruluğuna sahibiz.” der.¹¹ Yansıtma, plan yapma, tercih etme ve bir şey hâline gelme kapasitesi, insan varoluşunun temelidir.

Fakat varoluşçular rasyonalizmin daha sonraki bazı gelişmelerine karşı koymuşlardır. Piaget’nin epistemolojik öznesi ya da mental yaşamı sabitlemiş kategoriler ve işlemlerle karakterize etme amaçlı diğer girişimler gibi soyutlamaları genellikle kabul etmemişlerdir. Bu tür girişimler bireyleri tekrar bir sisteme tabi kılarlar. Varoluşçular, tezahürler olduğu farz edilen soyutlamalarla değil öznelere -yaşayan, farkında olan insanlarla- ilgilenirler.

Eğitimde varoluşçuluğa geçmeden önce, üstü kapalı şekilde değinmiş olduğumuz son bir varoluşçu temayı daha ele almalıyız. Varoluşçular iletişim tarzı olarak argümantasyondan çok hikâyeleri tercih ederler. Bunu yapmalarının sebebi hayatın mantıksal bir planın ortaya konması olmadığına inanmalarıdır. Bir kimse, bir hayatın nasıl olması gerektiğini ya da nasıl yaşanması gerektiğini güvenilir önermelerle tartışamaz. Aksine, anlam, hayatlarımızı

üzerine düşünerek yaşadıkça oluşturulur. Hikâyeler bize insanın anlam mücadelesinin açıklamalarını verir. Bunlar bize hem ilham verir hem de korkutur. Eğer bu ya da şu şekilde davranmayı tercih edersek nasıl -daha iyi ya da daha kötü- olabileceğini anlatırlar.

Buber'in çalışmalarının büyük kısmı hikâyelere odaklanmıştır. Kierkegaard bir o sesle bir bu sesle konuşarak karşıt hikâyeler anlatmıştır. Sartre açıklayıcı felsefi yazılarıyla yaptığı gibi, felsefesini romanlarıyla ve oyunları ile etkili (bazılarına göre daha etkili) şekilde aktarmıştır. Her ne kadar nadiren açık şekilde varoluşçu düşünceye dayandırılrsa da, eğitim araştırmalarında ve öğretmen eğitiminde öykülemeye yapılan mevcut vurgu, önemli derecede varoluşçu bir eğilimdir. Susan Laird *Betsey Brown*'da analitik öğretimi eleştirirken, hikâyelerin nasıl etkili olabileceğini zaten görmüştük.

Devamlı ve etkili bir şekilde varoluşçuluktan yararlanan en önde gelen eğitim filozofu Maxine Greene'dir. Greene birkaç on yıla yayılan makaleleri ve kitaplarında yabancılaşma (çözümlememiş ya da farkında olunmayan bir mahzunluk durumu), insani bağ ve ilişkinin merkeziliği, farkındalığa ihtiyaç ya da "tamamen uyanıklık" ve özgürlük gibi temaları tartışmıştır.¹²

Greene özgürlük analizinde, insanoglunun özgürlüğü yorumladığı çeşitli yolları araştırır. O, unsurlarına ya da üyelerine özgürlüğü bahşeden bir sistem anlayışını reddederek, kendini açık şekilde (eğer böyle bir gelenekten söz etmeye cesaret edersek) varoluşçu bir geleneğe yerleştirir: "Özgür" bir ülkeye ait oldukları için Amerikalıların kendilerini 'özgür' olarak göstermelerinin artık düşünülemez olduğuna inanıyorum. Sadece kendimizi tercih etmeye, kimliklerimizi bir çoğulluk içerisinde oluşturmaya sürekli şekilde yetkilendirilmiş olmaya ihtiyaç duymaz, aynı zamanda yeni sözler vermek ve bunları yerine getirmek için özgürlüğümüz içinde hareket etmeye, kendi başımıza asla yapamayacağımız bir şeye de sürekli şekilde ihtiyaç duyarız."¹³ Greene'in özgürlük ve tercih etme, özellikle de oluşturacağımız benliklerimizi tercih etme arasında kurduğu belirgin bağa dikkat ediniz. Ama ayrıca, bireyi kalıcı bir yalnızlık içerisinde, bireysel özgürlüğün kederi içinde izole edilmiş şekilde resmetmediğine de dikkat ediniz. O devamlı ve etkili bir şekilde bize, mahzunluk problemini çözmenin (sonsuz kadar üstesinden gelme olarak değil) bir yolunu gösterir. Birbirimizle bağ kurarız, özgürlüğümüzü diğerleriyle olan ilişkimiz içinde tanımlarız ve diğer canlılara ve gelecek nesillere sözler vererek ve bu sözleri yerine getirerek arzu ettiğimiz bağlılığı yakalarız.

Bu tür bir düşünce, bir çoğulculuk ve kimlik tartışmasına ilham veren bir başlangıç noktası sunar. Bu bakış açısı içinde insanlar içsel özgürlükleri-

ni, kendi kimliklerini oluşturmak için kullanmalıdır. Kendimizi siyahlığımız ya da beyazlığımız, erkekliğimiz ya da kadınlığımız, Amerikalılığımız ya da Fransızlığımız üzerinden tanımlamakta özgürüz. Fakat farkında olmamız gerekir ki, özgürlüğümüzün tam farkındalığı bizi bu tür sistemli tanımlamaların ötesine götürmelidir. Her ne kadar hepsi olsam da, yalnızca bir beyaz, kadın ve Amerikan akademisyen değilim. Ne yapıyorsam oyum, kendime yüklediğim anlam neyse oyum.

Günümüz eğitimcileri açısından bu özellikle önemli bir temadır. Bu ülkedeki insanların büyük çoğunluğu özgürlüklerinin, kendilerini ırksal ya da etnik kökleriyle tanımlamak olduğunu iddia eder. Burada, eğer daha yansıtıcı bir kişisel tanımlamaya varmak için bu tanımlamanın ötesine gitmeye isteksizsek ya da gücümüz yoksa, tam özgürlüğümüzü kullanıp kullanmadığımızı da dair bir soru ortaya çıkar. Böyle bir özgürlük arayışı ya daha derin bir bireyciliğe rehberlik edecek ya da tüm canlı (ve cansız?) varlıklarla beraber bir tanımlama için ırk ve cinsiyetin ve hatta hümanizmin ötesine geçmeye rehberlik edecektir.¹⁴ Çeşitli ideolojilerin bakış açısına göre, ya bir ya da bir başka yönelimi tercih etmemiz *gerekir*; varoluşçu bakış açısına göre ise, tercih yapmamız ve yaptığımız tercihin sorumluluğunu kabul etmemiz zorunludur. Bir tercihi ya da diğerini yapmakta “haklı” olduğumuzun garantisi yoktur; sadece, yaptığımız tercihin ve sonuçlarının sorumluluğunun arkasında durmayı kendimize görev edinebiliriz.

Burada belirtmekte fayda vardır ki, Sokrates’te (hayatımızı nasıl yaşamalıyız?) ve Dewey’de varoluşçu temalar bulunur. Ayrıca Dewey’e göre, sabitlenmiş bir insan doğası yoktur. Kendi evrenimizde yer alırız. Fakat Dewey bizi şekillendiren çevrenin rolüne daha çok vurgu yapar. Dewey’e göre özgürlük, ya keder içinde fark edilen ya da korkaklık içinde inkar edilen temel bir koşul değildir. Tersine özgürlük bir kazanımdır, esasen derin yansıtma ve yeterli bilgi aracılığıyla ulaşılan bir kazanımdır. Dewey ve Sartre’in ayrıldığı nokta, Dewey’in bilimsel metodun ilerlemeyi sağlayacağına olan inancıdır. Sartre, Dewey’in savunduğu açık düşünceye karşı olmazdı ama insanoğlunun bu metodu (ya da herhangi bir başka metodu) kullanmaya devam edeceği ya da bu metodun ilerlemeyi garanti ettiği varsayımına karşı uyarırdı. Her bir insan tercih yapmak zorundadır. Bu zorluk hiçbir zaman ortadan kaybolmaz ve kimse bilimsel metodu ya da (her ne kadar Sartre çağındaki kullanışlılığı bakımından Marksizmi kabul etse de) Marksizmi ya da başka herhangi bir şeyi bir kere Tanrı’ya dayandırılmış olan sonsuz istikrarın yerine koyamaz. Sartre Tanrı’nın var olmayışından üzüntü duymuştur ama Tanrı’nın yerine başka bir ögeyi ya da değişmez bir metodu koyma noktasında ise isteksiz olmuştur.

Çağdaş eğitim filozoflarının ilgilendiği bir başka varoluşçu tema ilişki hâlindeki bireydir. Gördüğümüz gibi tüm varoluşçular, insanı bir sisteme tabi kılan tüm görüşleri reddeder. Fakat Buber gibi bazı varoluşçular, diğerlerinin eserlerinde görülen katı ve yalnız bireycilik anlayışını kabul etmez. Buber, Hebrew Üniversitesinde verdiği dersin başında şöyle demiştir: “Bu ders, insanın özü hakkındaki soruları açıklarken bu özün ne bireyle ne de toplulukla başlayarak ama sadece insan ile insan arasındaki karşılıklı ilişkinin gerçekliğiyle başlayarak kavranabileceğini gösterir.”¹⁵ Buradaki “öz” kavramının kullanılışı kafa karıştırıcı gelebilir. Varoluşçuların tümü öz anlayışını reddetmez. Aksine, bazıları varoluşun özden önce geldiğini savunur. O hâlde öz, kendi kendini yaratma ve anlam mücadelesi içinde oluşturulan bir şeydir. Buber’in bu kavramı ele alışı açısından, diğer insanlarla olumlu ilişkiler içinde yaşamayı başaramayan bir kişinin kaçınılmaz olarak Buber’in “öz” tanımını da yerine getiremeyeceği düşünülür. Bu özün bir yapı mı, bir buluş mu ya da önceden belirlenmiş bir ideal mi olduğu hakkında uzun uzun düşünmeye terk edilmiş durumdayız.

Buber eğitimle derinden ilgiliydi ve bu konudaki iki makalesi *Between Man and Man* başlıklı derlemede yer alır. O, iletişim yoluyla gerçekleştirildiğinde öğretimin her şeyi başarıyla tamamlayacağına inanmıştır: İlk olarak, açık bir örnek oluşturarak, öğretmenin entelektüel ilgilerinden ve kendi karakterinden bir şeyler öğrenciye geçer. İkinci olarak, öğretmen öğrencinin neyi yapmaya ve ne olmaya çalıştığını görür ve eğer tasarımları değerliyse ona enerjik bir destek ve rehberlik sunar.

“Eğitimdeki ilişki, salt diyaloglardan biridir.”¹⁶ Buber bu prensibi hikâyemsi bir girişle detaylandırır:

Gözleri yarı kapalı şekilde yatarak annesinin ona seslenmesini bekleyen bir çocuktan bahsetmekteyim. Ama çocuklarının çoğunun beklemesi gerekmez çünkü hiç kesilmeyen bir diyalog içinde aralıksız olarak seslenildiklerini bilirler. Hücum etmekle tehdit eden yalnız gecenin karşısında, masun ve korunaklı, ele geçirilemez, güvenin gümüş zırhına bürünmüş şekilde yatarlar.¹⁷

Buber’in yalnızlık karanlık ve tehdit gibi varoluşçuluğun bildik temalarını nasıl kullandığına ama sonra diyalog yoluyla teselli ve bağ kurmaya nasıl işaret ettiğine dikkat ediniz. Buber için diyalog sadece bir konuşma ve dinleme yolu değildir, bununla beraber sessizlik içinde birbirimizin mesajını almanın da bir yoludur. Çocuklar büyürken bu tür ilişkilere ihtiyaç duyarlar. Buber şöyle devam eder:

Güven, bu dünyadaki güven, bu insanlık var olduğu içindir -bu, eğitimdeki ilişkinin en manevi kazanımıdır. Bu insanlık var olduğu için anlamsızlık, bu seni her ne derece zorlasa bile, gerçek doğru olamaz. Bu insanlık var olduğu için karanlık içinde ışık, korku içinde kurtuluş, insanların duyarsızlığı içinde büyük bir sevgi gizlidir.¹⁸

Eğitim felsefesindeki bazı güncel çalışmalar, ilişkinin önemine ayrıca vurgu yapar.¹⁹ Bu çalışmalar bazen varoluşçu literatürden yararlanır, bazen ise eğitimin gündelik olaylarındaki ilişkilerin öğrenciler için ne kadar önemli olduğuna dair çarpıcı kanıtlar sunan ampirik çalışmalardan yararlanır.²⁰

Bir kere daha, Buber temel varoluşçu temalara başvurur -varoluş, anlamsızlık, korku, sevgi. Eğitim ilişkidir. Buber izole bireylerin kendilerini eğitecekleri beklentisinde değildir. Sistematik bir reform da önermez. Buber muhtemelen olanakların ve kaynakların iyileştirilmesine yönelik sistematik girişimlere karşı olmazdı ama bugün “eğitim reformu” dediğimiz hareketlere kesinlikle karşı olurdu. Bütün çocukların aynı konuları öğrenmesinde, hepsinin önceden belirlenmiş standartlara ulaşmasında, ya da bütün okulların ulusal bir müfredatı izlemesinde ısrarcı olunmaktadır -Buber için bunların hepsi topluluk ile başlayabilirdi. Buber bunların yerine “karşılıklı ilişkinin gerçekliği” ile başlamamızı istemiştir.

Çalışmalarımın büyük kısmı bu açıdan Buber’den etkilenmiştir (her ne kadar varoluşçu olduğuma kanaat getirmesem de).²¹ Diğer eğitim filozofları diyalog kavramına ve bunun uygulamasına büyük önem verirler ama çoğu durumda Buber’in çalışmalarını kullanmazlar ve varoluşçu değildirler.²² Bu tema yine de varoluşçu bir temadır. Benzer şekilde, araştırmalarda öykülemenin güncel popülerliği, öğretmen eğitimi ve ahlak eğitimi varoluşçu bir eğilim olarak düşünülebilir.²³ Her ne kadar ne Buber’den ne de varoluşçuluktan bahsetmese de, Phillip Jackson’ın makalesinde varoluşçu tonu net olarak duyabiliriz. 1992 tarihli makaleler derlemesinin ön sözünden bir örnek şöyledir:

Bu kitap öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkileri hakkındadır; ama bunlar, test sonuçlarında ya da eğitimsel çıktıların diğer geleneksel ölçümlerinde görülen türde etkiler değildir. Bunların yerine kendimiz ve diğerleri hakkında ve genel olarak yaşama dair, öğretmenlerimizden öğrendiğimiz şeyleri ele alır. Öğretmenin belirli bir gündeminin ya

da ders planının bir parçası olmaması anlamında çoğu “öğretilmemiş” olan bu “derslerin” bazıları, elveda dedikten çok zaman sonra öğretmenlerimiz hakkında hatırladığımız şeylerin şeklini alır.²⁴

Fenomenoloji

Felsefede fenomenoloji oldukça teknik bir metottur. Fakat bu kavram, sosyal araştırmalardaki ve psikoloji alanındaki betimleyici metotlara işaret etmek için de kullanılır. Felsefi fenomenolojistler “fenomenolojik” kavramını kullandıklarında, onlar da betimleme hakkında konuşuyorlardır. Ama bu, bilindik şeklindeki sıradan ya da bilimsel gözlem hakkında değildir. Bir yürüyüşe çıkar ve sonra yol boyunca gördüğünüz ve duyduğunuz şeyleri betimlerseniz fenomenoloji yapmış olmazsınız. Benzer şekilde, bir kültür teorisi gözünden sınıf içi yaşamı çalışırsanız fenomenoloji yapmış olmazsınız. Fenomenoloji, esasen bilincin yapılarıyla ve nesneleriyle ilgilenen betimleyici bir bilimdir.

Çağdaş teknik fenomenoloji Husserl’in çalışmalarıyla başlar²⁵ fakat köklerini Descartes’ın insan zihni açısından şüphe edilemez olan bilgiyi bulma çabalarından alır. Descartes’ın meşhur özdeyişi, “Düşünüyorum; o hâlde, varım.” bir temel özneyi, gerçeğin oluşturulmasında payı olan bir bilinci ortaya atar. Varoluşçu olduğu kadar bir fenomenolojist olan Sartre, fenomenolojinin temel metodu olarak Descartes’ın “şüphe metoduna” tekrar tekrar atıfta bulunur.²⁶

Husserl’a göre fenomenoloji ampirik bir bilim değil, ampirik bulguları yalnızca örnekleme olarak kullanan bir a priori bilimdir. Fenomenojistler bir seri düzenleme -paranteze alma ve indirgeme- üzerinden öznelliğin özelliklerini belirlemeye çalışırlar; bu özellikler, “hayal edilebilir olan tüm modifikasyonlar içerisinde devamlılık gösterir.”²⁷

Varoluşçuluk kısmında fenomenolojistlerin *amaçlılık* kavramını teknik bir şekilde kullandıklarını belirtmiştim. *Amaçlılık*, bilincin temel bir karakteristiğidir. Fenomenolojistler için bilinç, her zaman bir şeylerin bilincidir. Temel özne, kendi derin düşüncesinin nesnelerini (amaçlı nesnelerini) oluşturur. Fenomenolojistler bu nesneleri, bunların doğasını ve ortaya çıktıkları bilinç yapılarını çalışırlar.

Eğitim filozoflarının Husserl tarafından kurulan teknik fenomenolojiyle uğraşmaları için çok nedenleri yoktur. Fakat çoğumuz psikolojik fenomenoloji alanındaki bilim insanlarının aşına oldukları metotları kullanırız. *Umut* ya da *güven* ya da *inanç* gibi bir şeyleri çalışmaya koyuluruz ve çalıştığımız şeyin ya da bunu deneyimleyen öznenin özünü ya da temel niteliklerini yakalayabilelim diye bu kavramların kullanıldığı durumları çeşitlendiririz. Büyük çoğunluğumuz bulduğumuz şeyi betimlemek için öz kelimesini kullanmayız çünkü ya teknik fenomenolojinin mutlakçı iddialarını reddederiz ya da metotlarımızın kapsamlı olmadığını bilir ve kabul ederiz.

Burada bir örnek vermek yardımcı olabilir. Çalışmamda *bakım* kavramının bir fenomenolojisine kalkıştım. Temel sorular, bakımı iki kişi -bakım sağlayan ve bakılan- arasındaki bir ilişki olarak betimlemeye yönelikti. Tartışmayı basitleştirmek amacıyla burada sadece (dikkate değer zaman aralıkları boyunca süren bakım durumuyla karşılaştırarak) bir bakım durumuna yoğunlaşacağım ve tartışmayı bir sorunun incelenmesiyle sınırlandıracağım: Bir bakım durumunda, bir bakım sağlayanın bilincini niteleyen şey nedir? Gündelik dilde *nasılsız*, bakım sağladığımız zamanki mental durumumuz nasıldır? Bu tür bir araştırmayı kendiniz de deneyebilirsiniz.

Bakım olarak adlandırabileceğiniz bir şekilde başka bir bireyle karşılaştığınız bir anınızı düşününüz. Bu belirli durumun birçok özelliğini hatırlayabilirsiniz -fiziksel durum, yapılan belirli yorumlar, telaş ya da üzüntü duyguları. Bunları bir kenara koyunuz (Bunlar ilginç ve önemlidir ama biz belirli bir karşılaşmaya bağlı olmayan, sabit niteliklerin peşindeyiz.). Şimdi sahneyi birazcık değiştirelim. Eğer ilk hatırladığınız anınız size çok yakın olan birini içeriyorsa, şimdi sadece tanış olduğunuz ya da profesyonel iş arkadaşınız olan birini düşününüz. Sonra da bakım sağlanan kişinin bir yabancı olduğu bir durumu hesaba katınız. Bakım sağlananların yaşlarını, bulundukları zorluk durumlarını ve -korku, mutluluk, keder ve benzeri- gözlemlenebilir etkileri çeşitlendiriniz.

Benim kendi analizimde, tüm bakım durumlarında bakım sağlayanın bilincini betimleyebilir görünen iki nitelik şöyledir: Birinci olarak, bakım sağlayan bakım sağlananla özel bir şekilde ilgilenir; ben bunu *meşguliyet* olarak adlandırıyorum.²⁸ Diğer yazarlar -örneğin Simone Weil ve Iris Murdoch²⁹- *dikkat* kelimesini kullanırlar. Bu meşguliyet ya da dikkat tamamen algılayıcıdır; yani, gerçekten bakım sağladığımız zaman, diğer kişinin seçici olmayan şekilde aktardığı şeyi algılarız. Diğer kişinin söylediklerini ne bir bilgi parçası olarak özümseriz, ne de kendi yapılarımızın üzerine yükleriz. Ötekinin başın-

dan geçeni hissederiz. Simone Weil'e göre, aslında bu şekilde ilgilendiğimizde sorduğumuz soru "Başından geçen nedir?" sorusudur.³⁰

İkinci olarak, diğerinin içinde neler olduğunu algıladığımızda, enerjimizin diğerinin zorluk durumlarına ya da düşüncelerine doğru aktığını hissederiz. Bir yükü hafifletmek, bir hayali etkinleştirmek, bir sevinci paylaşmak ya da bir karışıklığı gidermek isteriz. Geçici olarak, kendi düşüncelerimizi bir kenara bırakırız; bizi ötekine cevap vermeye iten içsel bir "yapmalıyım" dürtüsüne kapılırız.

Tabii ki bu, bakımın fenomenolojisinin çok kısa bir tarifidir. Bakımın bilincini ayrıca incelemeliyiz. Buna ek olarak, belirli bir karşılaşmanın ötesine, zaman içinde devam eden bakım şekillerine geçmek zorundayız. Eğitim araştırmalarında ayrıca, bilincin incelenmesinden bakımın ortaya çıktığı ya da ortaya çıkamadığı ampirik koşulların bilimsel çalışmalarına doğru ilerleriz. Ama bu kısa örnek muhtemelen, modifiye edilmiş fenomenolojinin sosyal ve eğitimsel araştırmalara katkıda bulunabileceği yollar hakkında size birtakım fikirler vermekte yeterli olmuştur.

Eleştirel Teori

Nancy Fraser eleştirel teori tartışmasına, Marx'ın girişimleri "çağın mücadelelerinin ve dileklerinin öz-aydınlatması" olarak tanımladığı sözleriyle başlar.³¹ "Bu tanımın cazip gelen yanı," Fraser'a göre, "apaçık siyasi karakteridir."³² Eleştirel teorisyenlerin bakış açısına göre, felsefe çağının büyük mücadeleleri ve sosyal hareketleriyle yakından ilgilenmelidir. 3. Bölüm'de ele alınan analitik felsefe ile eleştirel teori arasında belirgin fark vardır. Analitik felsefe yansızlığa ve gerçek dünya ya da dil içinde değişmez hâlde gömülü bulunan doğruya tarafsız bir şekilde değer verirken, eleştirel teoriye göre hem entelektüel hem de ahlaki açıdan böyle bir yansızlık sorumluluğu yoktur. Eleştirel teorisyenlere göre, düşünürler tarafsızlık -bir çeşit duruşu olmayan bir duruş- derdinde olsalar bile, bunu başaramazlar. Hepimiz kaçınılmaz olarak, tarihsel konumumuzun değerleri ve görevleri içine gömülmüşüzdür.

Eğitim filozofları eleştirel teoriden son derece etkilenmişlerdir ve bu yaklaşımla her yıl birçok makale yazarlar. Irkçılık, cinsiyetçilik ve sınıfçılık (çağın üç büyük mücadelesi) hakkındaki makaleler genellikle doğrudan eleştirel teorisyenlerin çalışmalarından -bazen Marx'ın ama günümüzde daha çok Antonio Gramsci, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Michael

Foucault ve Jürgen Habermas'ın çalışmalarından- yararlanırlar. Bu yazarların hepsi “insan otonomisinin kısmi, sınırlı şekillerini eleştirerek evrensel özgürlüğü yayma” şeklinde bir düşüncenin parçalarıdır.³³ Yani, siyasi özgürlük ve saygınlık ile ilgilenirler ve odak noktaları Sartre'ın varoluşçuluğundaki fevkalade özgür bilinç değil, gerçek, tarihsel olarak yerleşik insandır. Belirtilmelidir ki, Sartre Marksizm'i kabul etmiştir çünkü varoluşçu özgürlük baskıcı siyasi koşullar altında uygulanamaz.

Marx'tan başlayarak, eleştirel teorisyenler hâkimiyet şekillerinden kaynaklanan, bunlara eşlik eden ve bunların altında yatan toplumsal koşulları analiz etmekte ısrarcı olmuşlardır. Tabii ki Marx bir sınıfın bir başka sınıf üzerindeki ekonomik hâkimiyetiyle ilgilenmiştir. O, işçilerin kendi ürünlerine yabancılaştıklarını, işin kendisinin ücret için çalışmaya indirgendiğini ve birkaç kişinin sınırsız zenginliğinin çoğunluğun aşırı yoksulluğu pahasına elde edildiğini görmüştür. Marx açısından, işçilerin acı gerçeği çağının büyük mücadelesini yansıtır.

Ekonomik koşullarla Marx kadar derinden ilgilenen diğer eleştirel teorisyenler, dikkatlerini bu mücadelenin diğer yanlarına odaklamışlardır. Örneğin, Antonio Gramsci hâkim grupların alt gruplar üzerinde uyguladıkları kültürel hegemonya şekillerini analiz etmiştir. Bir taraftan, okuryazarlık toplumsal gelişimin bir aracı olarak görülebilir. İnsanların daha iyi işlere sahip olmalarını, daha iyi hizmet almalarını ve vatandaşlık görevlerini daha akıllıca yerine getirmelerini sağlar. Okuryazarlığı kısıtlamak, tam hâkimiyetin güçlü (ve belirgin) bir aracı olabilir. Diğer taraftan ise, okuryazarlığı arttırmak hegemonyayı garantiye almanın bir metodu olarak görülebilir. Okuryazar insanlar, daha güçlü olanın tüketicileri ve kuklaları olarak sömürülebilirler. Birincisi, gerçekten kendi iyiliklerine olmayan siyasi ve toplumsal yapıları kabul etmeye inandırılabilirler. İkincisi, zor kazandıkları ücretlerini gerçekten ihtiyaç duymadıkları ürünlere harcamaya ikna edilebilirler. Alt sınıfa mensup birkaç çocuk ekonomik zenginliğin basamaklarını tırmanma başarısını göstereceğinden, yukarı doğru hareketin mesajının inandırıcı gücü olacaktır. Fakat varsayılan bilgi -ayrıcılıklı bilgi-birkaç kişinin mülkü olmaya devam edecektir.

Paulo Freire, yeni okuryazar kişilerde bilinci geliştirmenin önemine vurgu yapan eğitim teorisyenlerinden biridir.³⁴ Baskı gören topluluklar, baskı şekilleri hakkında ve okuryazarlıklarının hâkim grup tarafından istismar edileceği yollar hakkında bir şeyler bilmelidir. Okuma ve yazma öğrendikçe, baskı gören toplulukların ayrıca kendi problemlerini ve olası çözüm yollarını tanımlayan temalar üretmeleri gerekir.

Çağdaş teorisyenler arasında yer alan Henry Giroux, Freire'nin argümanlarını Amerikan eğitim uygulamalarının bir analizine aktarmıştır.³⁵ O, bireysel ve ortak problemlerin analizine yöneltilmiş bir okuryazarlık şekli olan *eleştirel okuryazarlık* anlayışını savunur. Eleştirme gücü ve kapasitesi olmazsa, okuryazar insanlar hâkim kültürden gelen mesajları kolayca kabul edebilirler. Kendilerini sömürenlerin suç ortakları hâline gelirler. Eleştirel teori, (5. Bölüm'de tartışılacak olan) bir eleştirel düşünme biçimini gerektirir. İnsanlar sadece nasıl okuyacaklarını değil, aynı zamanda problemleri nasıl sorgulayacaklarını, analiz edeceklerini ve çözeceklerini de bilmelidir.

Feminist teorisyenler de, baskı gören bir grup olarak kadınların yaşamın gündelik alanındaki önemli fenomenlerin adını koyma ve genel olarak bir dil oluşturma gücünden engellendikleri yolları analiz etmişlerdir. Örneğin, Mary Daly *adlandırma* gücünü insan özgürlüğünün merkezinde görür: “Kadınların, bizden çalınmış olan, *adlandırma* gücü vardır. Kendimizin, dünyanın ya da Tanrı'nın adını koyma gücümüzü kullanmakta özgür değiliz.”³⁶ Bu bakış açısına göre, tek başına okuryazarlık -eleştirme ve dil oluşturma gücü olmaksızın- bir kimseye sadece, diğerlerinin amaçlarına ve çıkarlarına göre düzenlenmiş olan bir dili paylaşma imkanı verir.

Okul, hâkimiyeti garanti etmede ya da özgürlüğü yaymada nasıl bir rol oynar? 1970'lerde eğitim alanındaki eleştirel teorisyenler “uyuşma teorisi” olarak adlandırdıkları bir konu hakkında yazmışlardır.³⁷ Öğretimin yapıları ve sınıf içi söylemler doğrudan toplumun sınıfsal yapılarıyla uyushmaktadır. Bu uyuşma, toplumun sınıf yapılarının okul tarafından nasıl “yeniden ürettiğini” açıklamaktadır. Bununla beraber uyuşma teorisinin ilk günlerinde bile, hassas yazarlar, uyuşma teorisinin mükemmel olmadığına ve öğretmenler ile öğrencilerin kontrol edemedikleri devasa bir oyunda sadece piyonlar olmadıklarına dikkat çekmişlerdir. Uyuşma teorisi, direnç tartışmalarıyla değişikliğe uğramıştır. İlginç şekilde, direncin kendisinin yönetici sınıfın kontrolünü sürdürmeye hizmet ettiği kısa sürede netlik kazanmıştır; bu, işçi sınıfının çocukları formal eğitimin girişimlerine direndikleri ve dolayısıyla kendilerinin de işçi sınıfında yer almalarını -sırf kendi dirençleri yoluyla- garanti ettikleri zaman netleşir.³⁸

İrk ve sınıf kavramlarını çevreleyen konuların karmaşıklığı hakkında daha fazla şey öğrendikçe, bazı düşünürler öğrencilerin direnişi yerine liberal eğitimin tüm öğrenciler için standart bir eğitim şekli olmasını önermişlerdir. Liberal eğitimin zihinleri “özgürleştirdiğine” ve otonom eylem yeterliliği olan vatandaşlar geliştirdiğine dair argümanlar öteden beri öne sürülmektedir. Liberal eğitimin engellenmesinin, yönetici sınıfın ayrıcalıklarını sürdürmenin

güçlü bir yolu olduğu da ayrıca bilinmektedir. Bugün çoğu teorisyen tüm çocukların genellikle “üniversiteye hazırlık” müfredatı dediğimiz eğitimi almaları gerektiğinde ısrarcıdır. Örneğin, Mortimer Adler herkesin en azından on ikinci sınıfa kadar tamamen aynı müfredattan geçmesi gerektiğini söyler.³⁹ Bunun demokrasimizin devamlılığı açısından zorunlu olduğuna inanır. Bu görüşün eleştirilerini daha ileri bir bölümde göreceğiz.

Ayrıca, çoğu eleştirel teorisyen tüm çocukların “ayrıcılık” bilgiye sahip olmalarını sağlamanın ırk ve sınıf bariyerlerini ortadan kaldırmaya yardım edeceğini düşünür.⁴⁰ Fakat eleştirel teorini karşıtları -aralarında birçok feminist de vardır- standart liberal eğitim müfredatının, ayrıcalıklı bilginin yalnızca *tezahürü* olduğunu savunurlar. Tüm çocukları cebir, fizik ve yabancı dil öğrenmeye zorlamak, özünde onlara ayrıcalıklı bilgidен pay vermek olmayacaktır. Aslında böyle bir hareket, hâkim sınıfın hegemonyasını peki-la arttırabilir.⁴¹ Öğrenciler sadece, Dewey’in demokratik süreçlere katılım açısından çok önemli gördüğü tercihlerden mahrum kalmayacak fakat aynı zamanda, yalnızca tek bir eğitimli kişi modeli ya da ideali olduğuna inanmaya başlayacaktır. Çok sayıda uzmanlık alanına ihtiyaç duyan bir toplumda, bu durum zayıflatıcı bir hâl alabilir. Yetenekleri görmezden gelinen ya da daha az değerli görülen çocuklar için ise, bu durum trajik olabilir.⁴²

Eleştirel teoriye yöneltilen bir başka eleştiri ise bu teorinin eyleme dönük olması gerekirken oldukça soyut bir entelektüel dil oluşturmasıdır. Öyle ki, bu dilin kendisi bir entelektüel sınıfa ayrıcalık verme eğilimindedir. Eğer bu teorinin amacı (Marx’ın iddia ettiği gibi) “dünyayı değiştirmek” ise, neden bu teori kendisini herkese açık değil de birkaç kişiye açık bir dille tanımlamalıdır? “Ayrıcalıklı bilgi” şeklinde etiketlenen materyalin neden eğitimsel değere sahip olduğunu varsayar? Yani, neden eğitimli elitler sınıfına değer biçme eğilimindedir ve herkese bu elit modele benzeme fırsatı verildiği zaman demokratik ve iyi niyetli bir şeylere ulaşıldığını varsayar?

Bir kimse, eleştirel teorisyenlerin ya da onların karşıtlarının bakış açısıyla, şehir içi okullarda neler olup bittiğini tanımlamaya çalışabilir. Bazı eleştirel teorisyenlerin bakış açısından, şehir içi okullar için çözüm fakir öğrencilerin ve etnik azınlıkların çocuklarının standart eğitim konularını öğrenme kapasitelerini kabul etmektir. Şehirlerimizdeki insaflı ebeveynlerin çoğu, bu bakışı benimsemişlerdir. Standart eğitimdeki başarının, bu toplumun maddi ürünleri açısından onların çocuklarına bir şans vereceğini düşünürler. Bu yaklaşımın karşıtları, bu tür ebeveynlerin yanlış bir bilinçlenmenin kurbanı olduklarından endişe ederler. Öğrencilerin farklı ve çeşitli ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş eğitim şekillerinde ısrarcı olmanın daha iyi olabileceğini savunurlar. Te-

orik seviyede, eğitimciler mevcut müfredat belirlenmiş olarak kabul etmek ve tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamaya çalışmaktansa mevcut müfredatın eğitimsel değerini sorgulayabilirler.⁴³ Müfredat ve ayrıcalıklı bilgi hakkındaki tartışmalar, günümüz eğitimcilerinin ilgilendiği en önemli konulardan birisi olabilir.

Hermenötik

Hermenötik, uzun süre kutsal metinlerin yorumuyla ilişkilendirilmiştir. Bu kavram günümüzde daha çok, hem temelciliğin karakteristiği olan kesinlik arayışını hem de çoğunlukla Nietzsche ile bazen de varoluşçuluk ile ilişkilendirilen nihilizmi reddeden bir felsefi anlam arayışıyla ilişkilendirilir. Hermenötikle ilgilenen filozoflar olasılık ve tarihselliği kabul ederler.

Bir kimse çeşitli açılardan hermenötik tavır takınabilir. Örneğin çoğu eleştirel teorisyen hermenötikle ilgilenmiştir. Dewey ve W.V.O. Quine gibi natüralist filozoflar hermenötik metotlar uygulamışlardır. Hermenötik, tam olarak belli bir anlama ulaşılacağı beklentisinde olmaksızın ya da bu anlamın doğruluğundan şüphe edilmez bir temele bağlı olacağı beklentisinde olmaksızın titiz bir anlam arayışıyla ilgilidir.

Richard Rorty hermenötik yaklaşımı, “konuşmacıları birleştiren bir disiplin kalıbı öngörmeyen ama iletişim sürdükçe uzlaşma umudu hiçbir zaman yok olmayan, olası bir iletişim içindeki kanallar gibi çeşitli konuşmalar arasındaki ilişkiyi gören” bir yaklaşım olarak tanımlar.⁴⁴ Hermenötiksel çalışmalar vizyonumuzun kapsamını genişletir, yeni anlamlar önerir ve daha ileri iletişimlere teşvik eder. Bizi holistik uygulamaların içine doğru iter ve bu uygulamalar içinde atomik parçalara çok nadiren bağımsız anlamlar yükleyebiliriz. Rorty şöyle der:

Holistik düşünüş şekli, “hermenötik çemberden” asla kaçınamayacağımızı söyler -eğer bir bütün olarak nasıl işlediği hakkında bir şeyler bilmezsek yabancı bir kültürün, uygulamanın, teorinin ya da herhangi bir şeyin parçalarını anlayamaz, parçalarına hâkim olana kadar da bütünün nasıl işlediğini kavrayamayız. Bu yorum anlayışına göre anla-

maya başlamak, bir gösterimi takip etmektense daha çok bir kimseyle tanış olmak gibidir.⁴⁵

Bu yaklaşımın analitik yaklaşımdan çok farklı olduğuna dikkat ediniz. Bir kavramı parçalarına ayırarak ve parçalarını inceleyerek kavrayabileceğimizi iddia etmez; fakat holistik bakışın kendi başına yeterli olduğunu da kabul etmez.⁴⁶

Hermenötik yaklaşımın uygulama yatkınlığı vardır. Tarihten ve güncel kontekstten, katı teorik temellere başvurmaksızın anlam çıkarmaya çalışır. Richard Bernstein güncel felsefenin öyküleme ve iletişime yöneliminin hikâyesini anlatırken Platon'un çalışmalarındaki karşıtlıklara dikkat çeker. Bir taraf, Batı felsefesini verimsiz kesinlik arayışlarına yönelten metafizik Platon'u, diğer taraf ise durmadan araştıran, iletişimsel Platon'u temsil eder. Bernstein bu konuda Dewey'den alıntı yapar:

Hiçbir şey felsefe yapmayı “Platon’a Dönüş” hareketinden daha iyi temsil edemez; fakat bu, nereye götüreceğini görmek için bir hamlenin ardından bir başkasını deneyen, *Diyaloglar*’ın dramatik, huzursuz, iş birliği içinde araştırmacı Platon’una dönüş olmalıydı; onu ilk üniversite profesörü olarak ele alan hayal gücünden yoksun yorumcular tarafından oluşturulmuş yapay Platon’a değil, metafiziğin en yüksek ürününün her zaman toplumsal ve uygulamalı bir eğilim tarafından yok edildiği Platon’a dönüş olmalıydı.⁴⁷

Her ne kadar bu metnin geri kalan kısmında *hermenötik* kelimesini sıklıkla kullanmayacak olsak da, hermenötiksel görüşle tekrar tekrar karşılaşacağız. Filozoflar ne zaman ki nihai amaçları ve sabitlenmiş anlamları reddetseler, ne zaman ki devam eden bir iletişimi ve görüşlerin çeşitliliğini ileri sürseler, ne zaman ki monistik eğilimlere karşı çıkıp çoğulculuğu kabul etseler, hem analizi hem de yorumu kullandıklarında hermenötik görüş içerisinde çalışıyorlardır.

Postmodernizm

Postmodernizm bir hareketten çok bir ruh hâlidir. Çeşitli yazarlar, modernite projesi ve özellikle Aydınlanma hakkında derin şüpheler uyandıran bir ruh hâlinin ya da görüşün farklı yönlerini detaylandırmışlardır. Çoğu postmodern düşünür Aydınlanmanın mutlak doğru arayışını terk etmiştir. Postmodernist-

ler bu konuda Dewey ile hemfikirdir. “Lokal doğruluk” olarak tanımlanabilecek kavramı kabul ederler -bunlar, ya ortak gözlemler yoluyla ya da metodolojik anlaşmalar yoluyla üzerinde anlaşabileceğimiz türde gerçeklerdir. Örneğin, günlük gazetelerde aktarılanların -spor karşılaşmalarının sonuçları, kaza haberleri, evlenme ya da ölüm ilanları gibi- çoğunun doğru olduğunda anlaşabiliriz. Benzer şekilde, postmodernistler matematiğin temel kurallarını ya da bilimin belirli postulatlarını doğru olarak kabul ederler. Bunlar bile, kullanımlarının odağını artık düşünmediğimiz, oldukça aşına olduğumuz oluşumlar ve olaylara uygulanmaları bakımından lokal ya da sınırlı olarak görülebilir. Aslında lokal olabilirler ama lokaliteleri öyle yaygındır ki, neredeyse evrensel görünürler.

Bugün çoğu filozof postmodernistlerle, nihai ya da temel doğrulara karşı birtakım şüpheleri paylaşırlar. Fakat postmodern itiraz, epistemolojinin geleneksel alanına bir meydan okumayla beraber gelir. Postmodernistler, bilginin her şeyi kapsayan bir tanımının peşinde olmanın umutsuz olduğunu düşünürler. Bunun yerine, bilgi sosyolojisinin altını çizerler -bilgi ve güç nasıl bağlıdır, uzmanlık alanları nasıl gelişmiştir, çeşitli bilgi iddialarından kimler faydalananır, kimler zarar görür, bilgililerden oluşan topluluklarda ne tür diller gelişir. Bir anlamda, postmodernizm postepistemoloji demektir; bir başka anlamda ise, postmodernizm geleneksel epistemolojinin köklü bir revizyonunu önerir. Epistemolojiye daha derinden baktığımızda çağdaş eğitimcilerin “yapılandırmacılık” olarak adlandırılan bir şeye takılıp kaldığını görürüz. Bu kimilerine göre epistemolojik bir duruştur, kimilerine göre ise *postepistemolojik* bir duruştur.⁴⁸

Postmodernistler uzun zamandır süregelen objektiflik görüşünü de eleştirirler. Bir amaç ve bakış açısı olmaksızın bir argüman oluşturma ya da bir olayı yorumlamanın ya da veri toplamanın bile imkansız olması nedeniyle, geleneksel anlamdaki objektiflik bir efsaneye dönüşür. Fakat objektiflik gibi bir şey, öznelerarasılık yoluyla elde edilebilir. Yani, çeşitli bakış açılarından kaynaklanan yorumların toplamı, elde edebileceğimize yakın bir tarafsız resme ulaştırabilir. Muhtemelen Batılı kurumlarda üniversite eğitimi almış olan diğerleri gibi siz de okul yaşamınız boyunca “objektif olmaya çalışmak” üzere teşvik edilmişsinizdir. Bu tavsiyeyle, öğretmenleriniz kişisel fikirlerinizi ve ön yargılarınızı -“öznelliği” önleme amacıyla- bir kenara koymanız ve tarafsız kanıtlarla desteklenmiş fikirler sunmanız için sizi uyarmıştır. Postmodernistler bunun yapılabileceğini inkar etmekle kalmaz, ayrıca bunu yapma çabasının tüm araştırmaları esasen taraflı hâle getireceğini iddia ederler. Böyle oluşturulmuş bir araştırma

ya da argüman, standart modernist düşüncenin varsayımları tarafından delinmiştir.⁴⁹

Burada söz konusu olan şeyi belki de eleştirel bir teorisyen olan Jürgen Habermas'a atıfta bulunarak açıklığa kavuşturabiliriz; Habermas, -insanlığın koşullarını, aklın uygulamaları ve uygun şekilde anlaşılması yoluyla geliştirme projesi olan- Aydınlanma projesinde inancı korumuştur. Habermas'a göre, bozulmadan uzak olan rasyonel bir iletişim şekli bizi, kararları "daha iyi olan argümanın gücüne" dayandıracağımız bir duruma taşımalıdır. Richard Bernstein bu iddiayı şöyle yorumlar:

Habermas'ın "daha iyi olan argümanın gücüne" başvurmasında soyut olarak son derece çekici bir şeyler vardır, ta ki kendimize bunun ne demek olduğunu ve neyi varsaydığını sorana kadar. Katılımcıların mantıksal yollardan sonuca ulaşılan argüman oluşturmaya bağlı oldukları "ideal" koşullar altında bile, "daha iyi olan argümanın gücünü" neyin oluşturduğu hakkında nadiren bir uzlaşa görülür. Örneğin biz filozoflar temel eserlerimizdeki argümanların hangilerinin ileri düzeyde olduğunda bile uzlaşamayız ve kimin daha iyi argümanı geliştirdiği hakkında kesinlikle bir konsensüs yoktur -Platon, Aristo, Kant belki de Hegel, ya da başkası.

Bernstein filozofların, argüman oluşturma felsefede nasıl bir rol oynaması gerektiği hakkında bile hemfikir olmadıklarını belirterek devam eder. Bu noktada postmodernistlerle aynı görüşü paylaşarak şöyle der:

argüman oluşturma çabaları, felsefi alternatifleri dışlamanın ya da hesaba katmamanın ideolojik bir silahı hâline gelir -örneğin analitik filozoflar, Kıta Avrupası filozofların (Habermas dâhil) tartışmadıklarından ya da "uyduruk" argüman oluşturmada zevk aldıklarından yakındıklarında. Neyin argüman olduğu ya da olmadığına hangi kriterle, kim karar verir ve daha iyi argümanın gücünü oluştura şey nedir?⁵⁰

Bernstein argüman oluşturmaya terk etmeyi önermez. Kesinlikle, sağlam düşünürler mantıksal hatalar ve açıklar gösteren kelime dizilişlerini bu anlamda "daha iyi" olanlardan ayırabilirler. Ama aslında, en iyi argümanı tanımlayabileceğimize güvenemeyiz. Çoğu problem, filozofların bunları çözmeye dair büyük çabalarına rağmen inatla problem olarak kalmaya devam eder.

“Argümanlar için argüman” bakışındaki önemli bir hata, belirli alanlardaki otoriteler tarafından belirlenmiş olan kurallar ve kriterlerce yönetilen argüman oluşturma anlayışının, sesleri, kelimeleri ve ifadeleri standart şekli kullanmayanların dışında bırakma eğiliminde olmasıdır. Daha kötüsü bu kriterlerin evrensel olduğu iddia edilir. Böylece dışarıda bırakılmış sesler, cahillik ve mantık dışılık nedeniyle kendi kendilerini dışarıda tutuyor gibi görünürler. Jacques Derrida dışlanmış olanların, Ötekilerin, farklı bir dil kullanan ve farklı bir bakış açısıyla görenlerin kaynaştırılmasını savunurken özellikle etkili bir dil kullanmıştır. Derrida bizden, “ötekiler olmalarına” müsaade etmemizi ister -ötekiliklerine saygı göstermemizi ve onları kendi dilimize ve hikâyelerimize asimile etmeye çalışmaktan vazgeçmemizi ister.⁵¹ Bu istekte varoluşçu düşüncenin seslerini duyarız -öz bir kazanımdır, bir apriori ideal değildir.

Derrida’nın ötekiler olmalarına müsaade etme isteği, büyük anlatıları terk etme çağrısıdır. İnsanların, onları tamamen aynı şeylerin peşinde gören, tamamen aynı erdemlere saygı duyduklarını düşünen ya da benzer kelimeleri kullandıklarında aynı şeyleri ifade ettiklerini temel alan bazı kapsayıcı teoriler tarafından tanımlanabileceklerini daha fazla varsayamayız. Böyle bir varsayım “tümleyici” olmakla ve insan tecrübesinin özgün parçalarını, benzerliklerin altını çizen ve farklılıkların üstünü örten bir büyük anlatıda toplamakla suçlanmalıdır.

Daha önce kısaca değindiğimiz eğitimsel bir problemin -tüm çocuklara aynı müfredatı sunup sunmamaya karar verme problemi- Habermas gibi eleştirel bir teorisyenin ya da Derrida gibi bir postmodernistin düşüncelerini takip ettiğimizde çok farklı şekilde ele alınabileceğini görebilirsiniz. Sosyal felsefeyle ilgili bölümde, bu problemle beraber bazı diğerlerine oldukça derin şekilde bakacağız. Bu noktada, tüm çocukları -her ne kadar iyi niyetli bir girişim olsa da- aynı müfredat programına tabi olmaya zorlamanın postmodernizmin bakış açısıyla tümleyici bir hareket olduğu açık olmalıdır. Bu yaklaşım yanlış bir şekilde (ve Derrida’nın da muhtemelen söyleyeceği gibi, etik olmayan bir şekilde) tüm çocukları, birkaç seçkin tarafından oluşturulmuş kriterlerce belirlenmiş bir elit modeline asimile eder.

Eğitimsel problemlerin tanımlanması ve analizine geçmeden önce postmodern düşüncenin bir başka konusunu daha tartışmalıyız. Postmodern düşünürlerin çoğu, temel özne hakkında şüpheler ortaya atmıştır -hem modern felsefenin merkezinde yer alan belirli insan aktörü/bilen kişi hem de soyut olan özne hakkında. İnsanların kendi tarihleri ve kültürleri, kişisel deneyimleri ve diğerleriyle olan etkileşimleri tarafından şekillendirildiği çeşitli yolları

taniyarak, postmodern yazarlar bir *temel* özne ve çeşitli kimlikler tanımlaması yapmıştır. Bu bakış açısı sadece Kartezyen epistemolojinin rasyonel öznesine değil, aynı zamanda Sartre tarafından tanımlanan varoluşçu özneye de meydan okur. Bu görüşe göre, ne mükemmel şekilde özgür tercihler yaparız ne de nasıl bir kişi olduğumuzdan tam anlamıyla sorumlu tutulabiliriz.

Ne yazık ki “öznenin ölümü” sadece Descartes’ın ve Sartre’ın oldukça kibirli bilen kişisini ve Kant’ın yüce ahlaki önderini ortadan kaldırmamış, ayrıca sıradan failin aktörlüğünü ve otonomisini de tehlikeye atmıştır. Feministler, postmodernizme sıcak bakan feministler bile, bu konuda endişelidir.⁵² Eğer öznenin ölümü metafizik bir iddia ise, bunu bir doğruluk iddiası olarak kabul etmek ya da reddetmek zorunda oluruz; böyle bir varlık ya vardır ya da yoktur. Fakat postmodernistler (en azından bilerek) metafizik iddialarda bulunmazlar; bizi metafiziği terk etmeye zorlarlar. Dolayısıyla, bu iddianın siyasi bir anlamı vardır ve siyasi bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bu nedenle, feministler bu iddianın feminist programa destek mi yoksa engel mi olduğunu sormalıdır. Kadınlar aktör gibi, otonom kişiler gibi hissetmeye bugün daha yeni başlıyorlar. O hâlde, şimdi öznenin ölüm ilanını yazmanın zamanı mı? Bu, bir kimsenin bir araba satın alması ve sürmeyi yeni öğrenmesinin hemen ardından ehliyetini kaybetmesi gibi bir şey olur. Bu konuya feminizmle ilgili bölümde yeniden değineceğiz.

Kısaca, postmodernizm modern düşüncenin tüm yapılarını sarsmış bir ruh hâlidir. El üstünde tutulan varsayımlara, metotlara, tavırlara, düşünce biçimlerine ve değerlere meydan okur. Dikkatli eğitimciler postmodernizmin savunucularının bize eğitimsel problemleri daha iyi ele almamızda yardımcı oldukları yolların farkında olmalıdır. Fakat sırf postmodern kelimeleri kullanan ya da okuyucuları yararlı olanların yanında potansiyel olarak zararlı hareketleri de kabul etme tuzağına düşüren faaliyetlere karşı da ayrıca dikkatli olmalıdırlar. Bir kimse postmodern olmak için postmodernistlerin tüm bildirilerini kabul etmek zorunda değildir. Aslında, bu tür etiketleri tümenden reddetmek, özellikle postmodern bakış açısıyla, daha iyi olabilir.

Bu bölümü tamamlamadan önce, burada tartıştığımız yaklaşımların bazılarının neden eğitim üzerinde çok az etkileri olduğunu ele almalıyız. Varoluşçuluğun insani koşulların güçlü bir incelemesine kıyasla, analitik felsefenin tarafsızlık ve yansızlık iddiasının eğitim üzerinde çok daha fazla etki bırakmış olması garip görünür. Bu belirgin tuhaflığın bir nedeni, teknoloji ve uzun suredir bilimsel ilerleme ve kontrole olan inanç tarafından hükmedilen bir toplumda yaşamamızdır. John Dewey’in öğrencilerin demokratik süreçler-

de yer almasına dair isteğiyle ikna edici olan felsefesi bile, bilime olan derin Amerikan inancını yankılandırmıştır. Analitik filozoflar açıklık ve tutarlılık ile eğitimsel araştırmalara katkı sağladıkları için, çalışmalarına araştırma makalelerinde sıklıkla atıf yapılmıştır. İnsan özgürlüğüne dair görüşleriyle ve sistemleri reddetmesiyle varoluşçuluk, sistemsel reformlara meyilli olan bir ulus kültürüne uymamıştır.

Eğitim filozofları da dâhil çoğu filozof modifiye edilmiş fenomenolojik metotları kullanır. Fakat çok azı kendisini fenomenolojist olarak tanımlar. Bunun nedeni kısmen, fenomenolojinin öğrenme için son derece teknik ve zor olmasından kaynaklanır. Ama daha büyük nedeni, fenomenolojinin bilim üstü, bilimin altında yatan ve ötesinde olan bir temel bilim iddialarında bulunmasıdır ve tüm bu iddialar adına leke sürmektedir.

Son olarak, her ne kadar eleştirel teorisyenler çok çeşitli eğitimsel düşünceleri etkilemiş olsa da, ortaya attıkları dünyayı değiştirme hevesleriyle uyumsuz görünen, son derece entelektüel bir dil kullanmalarından dolayı terslenmişlerdir.

Bir sonraki bölümde, bugün eğitim filozoflarını en çok ilgilendiren belirli konuları incelerken bu bölümde tartıştığımız bazı görüşleri yeniden ele alacağız.

ÖZET SORULAR

1. Varoluşçular, özgür bir aktör olarak -tercih eden, bir öz oluşturan ve sorumluluk alan- bireye büyük vurgu yapmışlardır. Sizce bu bakış açısı din ile uyumlu mudur? Peki, sosyal hizmet ile?
2. İnsan olmanın ne anlama geldiğinden kişisel olarak hangi şekillerde sorumlu olurdunuz?
3. Hangi ilgiler “nihai kaygılar” olarak işlev görebilir?
4. Mahzunluk ve keder kavramları, eğitimsel problemlerin analizinde kullanışlı mıdır?
5. Yeni bir hümanizm tanımına girişmeli miyiz, yoksa insanların kendilerini ırk, sınıf, etnik köken, cinsiyet ya da bazı diğer kategorilerle tanımlamalarını desteklemeli miyiz?
6. Eğer fenomenolojist olsaydınız, böceklerin hayat döngüsünü çalışmak ya da insanların ibadete yönelimlerini çalışmak ister miydiniz? Neden?
7. Yaşadığınız çağın büyük mücadeleleri ve arzuları nelerdir? Bugünün lise öğrencilerinin mücadeleleri ve arzuları hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Felsefe olmalı mı? Olması gerekir mi?
9. Okuryazarlık özgürleştirici midir?

10. Ad verme gücü önemli midir?
11. Bir kimse işçi sınıfının parçası hâline nasıl gelir? Okulun bir rolü var mıdır?
12. Tüm öğrenciler, diyelim ki onuncu ya da on ikinci sınıfa kadar, aynı müfredata tabi tutulmalı mıdır?
13. Mutlak doğru olarak gördüğünüz herhangi bir şey var mı? Bir kimse başka bir bakış açısından, sizin mutlak doğrunuzun daha çok “lokal doğru” olarak tanımlanabileceğini nasıl savunabilirdi?
14. İnsaflı bir araştırma hangi bakımdan objektif olabilir?
15. Bir kimse bir argümanın gücünü nasıl değerlendirebilir?
16. Derrida’nın “ötekiler olmalarına” müsaade etme isteğine uymak ne anlama gelebilir?
17. Bugün “tümleyici” olmaya meyilli eğitim politikaları var mıdır? Bu iyi midir, kötü müdür?
18. Öznenin ölümüne sevinmeli miyiz, yoksa üzülmeli miyiz?

İLAVE KAYNAKLAR

Eğitimin varoluşçu bir görüşü için, bk. Maxine Greene, *The Dialectic of Freedom*. Özgürleştirici bir görüş, Paulo Freire’nin *Pedagogy of the Oppressed* eserinde çok güzel yansıtılmıştır. Eğitimin Marksist bir görüşü için, bk. Paul Willis, *Learning Labour*. Postmodernizme duru ve canlı bir giriş için, bk. Richard J. Bernstein, *The New Constellation*. Eleştirel teori bakış açısıyla bir feminizm girişi için, bk. Nancy Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Ayrıca, bk. Mordechia Gordon, ed., *Hannah Arendt and Education*.

Mantık ve Eleştirel Düşünme

Giriş bölümlerinin her birinde eleştirel düşünmeye farklı bağlamlarda değinildi: Bir eleştirel düşünme stratejisi olarak Sokratik sorgulama, öğrencilerin rasyonelliğinin ve eleştirel düşünme kapasitelerinin farkına varma zorunluluğu anlamında Scheffler'in davranış kriteri, Dewey'in problem çözme analizi ve Giroux'un eleştirel okur-yazarlık üzerine yaptığı vurgu. Filozoflar ve eğitimciler eleştirel düşünmeye her zaman önem vermişlerdir. Fakat bunun ne anlama geldiği ya da nasıl öğretilmesi gerektiği hakkında tam anlamıyla anlaştıkları söylenemez. Bu bölümde, eleştirel düşünmeyi öğretmeyle ilgili üç ana yaklaşım hakkında eğitim filozoflarının ne düşündüklerine bakacağız. Bununla beraber, daha kullanışlı olabileceği düşünülen -ve geliştirilmeye devam eden- dördüncü bir yaklaşıma da bakacağız. İlk üç yaklaşım analitik felsefeye dayanırken, dördüncü yaklaşım başka bir bakış açısına dayanmaktadır.

Formel Mantık

Filozoflar ve eğitimciler eleştirel düşünmenin bir aracı olarak mantığın öğretilmesini zaman zaman önermişlerdir. Bunun için ileri sürülen bazı argümanları ele alacağız. Fakat önce mantığın bu şekilde kullanımına eğitimciler açısından ilgi çekici olan bir örnek verelim. Bu örneği vermemden hareketle, mantığın eleştirel düşünmeye pedagojik bir temel olmasını savunduğumu düşünmeyin. Bu örnek bizi önce bir eleştiriyi ve ardından farklı bir alternatifi değerlendirmeye yöneltecektir.

1960'larda matematik eğitimcileri "yeni matematik" konusunda oldukça heyecanlıydı, mantık ve kümeler teorisine oldukça önem veriyorlardı. Çoğu

p	$\sim p$	$p \vee \sim p$
T	F	T
F	T	T

p	$\sim p$	$p \wedge \sim p$	$\sim(p \wedge \sim p)$
T	F	F	T
F	T	F	T

p	q	$p \wedge q$
T	T	T
T	F	F
F	T	F
F	F	F

p	q	$p \vee q$
T	T	T
T	F	T
F	T	T
F	F	F

p	q	$p \rightarrow q$
T	T	T
T	F	F
F	T	T
F	F	T

p	q	$p \rightarrow q$	$\sim p$	$\sim q$	$\sim q \rightarrow \sim p$	$(p \rightarrow q) \leftrightarrow (\sim q \rightarrow \sim p)$
T	T	T	F	F	T	T
T	F	F	F	T	F	T
F	T	T	T	F	T	T
F	F	T	T	T	T	T

p → q Eşdeğerliği ve Devirme

Şekil 5.1 Temel Doğruluk Çizelgeleri

ders kitabı, özellikle geometri kitapları, temel önermeler mantığı hakkında bir bölümle başlıyordu. Bu giriş bölümleri, diğer alternatifler hakkında hiçbir yoruma yer vermeksizin ve ele alınan ifadelerin doğruları hakkında hiçbir tartışmaya değinmeksizin Aristo mantığının temel varsayımlarına dayanarak şekillendiriliyordu. Ele alınan önermeler p ve q gibi harflerle sembolize ediliyor ve tartışmasız ya doğru ya da yanlış olarak değerlendirilebilecek önermelerden oluşuyordu. Bir p önermesinin ya doğru ya da yanlış olması gerektiğini ifade eden üçüncünün olmazlığı kuralı ($p \vee \sim p$ şeklinde sembolize edilen kural) hiçbir yoruma yer vermeden kabul ediliyordu. Çelişiklik kuralı [$\sim(p \wedge \sim p)$] -hem p hem de $\sim p$ olamaz kuralı- da aynı şekilde kabul ediliyordu. Öğrencilere temel doğruluk çizelgeleri (Şekil 5.1) anlatılıyordu. Sonra öğrencilere bu çizelgeleri, ifadelerin sembollere çevrilmiş şekillerini ve çeşitli mantık teoremlerinin kanıtlarını kullanmaları gereken alıştırmalar veriliyordu.

Öğrenciler $p \rightarrow q$ ile başlayarak, çevirmeyi ($\sim p \rightarrow \sim q$), döndürmeyi ($q \rightarrow p$) ve devirmeyi ($\sim q \rightarrow \sim p$) nasıl yapacaklarını öğreniyorlardı. Ayrıca kıyaslama ve ayırma kuralı (modus ponens) hakkında da bir şeyler öğreniyorlardı: $p \rightarrow q$ ve $p, \therefore q$. Bu temel mantık bilgilerini kazanmanın öğrencilere kanıtlamayı anlamalarında yardımcı olacağı ve böylece geometri teoremlerini daha kolay anlayabilecekleri varsayılıyordu.

Bir örnek verelim. Öğrencilerden şunu kanıtlamaları istendiğini varsayın: Eğer bir üçgenin iki kenarı birbirine eşitse, bu kenarların karşısındaki açılar birbirine eşittir. Öğrencilere ilk olarak bu ifadeleri sembollere çevirmeleri önerilebilir:

p : Bir üçgenin iki kenarı birbirine eşittir.

q : Bu kenarların karşısındaki açılar birbirine eşittir.

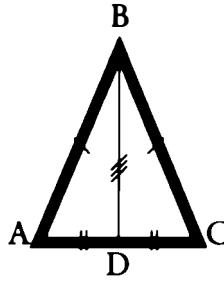
$p \rightarrow q$: Eğer bir üçgenin iki kenarı birbirine eşitse, bu kenarların karşısındaki açılar birbirine eşittir.

Ardından öğrenciler bu koşul durumunu doğruluk çizelgesini kullanarak kontrol edebilirler. Bunun sonucunda eğer p 'nin doğru olması durumunda q 'nun doğru olduğunu gösterebilirlerse teorem kanıtlanmış olur. Artık, bu pedagojik argüman göre, öğrenciler geleneksel kanıtlama yöntemlerini kullanırken ne yaptıklarını bileceklerdir.

Öğrenciler alışlagelmiş yöntemi kullanarak önce bir şekil çizerler (Şekil 5.2). B köşesinden AC kenarının orta noktasına bir doğru çizerler. Bu noktayı D olarak adlandırırlar. Ardından, öğrenciler $AB \cong CB$, $BD \cong BD$ ve $AD \cong CD$ olduğunu belirlerler. Bu önermelerin her biri için gerekçeler sunarlar. Sonrasında, hâlihazırda kabul edilmiş olan bir önermeyi oluştururlar: Eğer iki üçgenin karşılıklı tüm kenarları birbirine eşit ise, bu iki üçgen birbirine eşittir. O hâlde, $\triangle ABD \cong \triangle CBD$. Burada yine kıyaslamanın temel kuralı vurgulanır. Son olarak, bu kıyaslamada da yukarıdaki kuralı uygularlar:

1. Eşit üçgenlerin karşılıklı unsurları birbirine eşittir.
2. $\angle A$ ve $\angle C$ $\triangle ABD$ ile $\triangle CBD$ 'nin karşılıklı unsurlarıdır.
3. $\therefore \angle A \cong \angle C$

Bu noktada öğretmen derse başlangıç yaptığı sembolik biçime geri döner ve süreç boyunca tam olarak neye ulaşıldığını öğrencilere gösterir. Öğrenciler p 'nin doğruluğu ile başlayarak önce q 'nun doğruluğunu ve ardından $p \rightarrow q$



Şekil 5.2 ABC Üçgeni

önermesinin doğruluğunu gösterdiler. Böylece teorem ispat edilmiştir ve artık daha ileri kanıtlar için bir dayanak olarak kullanılabilir.

1960'larda matematik öğretmeni olarak, bu yöntemi bir derse başlamak için oldukça ilgi çekici ve kullanışlı buluyordum. Ders verdiğim çoğu öğrenci (onur öğrencileri) mantık çalışmayı seviyordu ve bundan çok şey öğreniyor gibi görünüyordlardı. Geleneksel anlamda “dolaylı kanıtlama” olarak adlandırılan yöntemi çok basit buluyor ve genellikle ilk stratejileri olarak kullanıyorlardı. Bir önerme ile bu önermenin devriğinin eşit olduğunu anlamak, onlara kanıtlamaları gereken teoremlere iki farklı şekilde yaklaşma olanağı veriyordu ve “dolaylı kanıtlama” ya da “reductio ad absurdum” gibi tanımlar görünce asla şaşırıyorlardı. Böylesine olumlu bir kişisel deneyimin bir sonucu olarak, eğer bugün son derece yetenekli ve istekli öğrencilere matematik öğretiyor olsaydım, dersimde mantıkla ilgili bir üniteyi kesinlikle anlatırdım.

Fakat kişisel deneyim, çok zayıf bir ampirik kanıt sağlar. Çok sayıda öğretmeni dinlemek ve çeşitli şartlar altında toplanmış kanıtlar edinmek isteriz. Açıkça, öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu tanımladığım gibi bir deneyimi paylaşmıyorlardı. Dahası, kişisel deneyim felsefi argümantasyonun yerine geçmez. Eğer ikna edici bir felsefi argüman sunmak istiyorsak, ilk ampirik testimizin zayıf sonucuna rağmen matematikte mantık öğretmenin bir kez daha denemeye değer olduğunu matematik öğretmenlerine göstermemiz gerekir.

Mantık öğretmeye yönelik (artık güvenilirliğini yitirmiş) bir argüman şu anlayışa dayanmaktaydı: mantık aslında, yetkin bir zihnin işleyiş kurallarının bir tanımıdır. Bu bakış açısına göre, farkında olsak da olmasak da yukarıda değindiğimiz kurallar aslında zihinlerimizin işleyiş şekillerini gösterir. Noam Chomsky'nin dönüşümsel ya da üretimsel gramer olarak adlandırdığı, zihnin dilsel ürünleri nasıl ürettiğini gösteren tanımlama böyle bir teorileştirmenin başka bir örneğidir. Bu teoriler genellikle *yetkinlik teorileri* olarak adlandırılır.

lırlar çünkü ideal (ya da yetkin) bir düşünürün ya da konuşmacının işleyişini tanımlayan teorilerdir.¹

Yetkinlik teorilerini ve bu teorilerin güncel epistemolojik statülerini tartışmak bizi buradaki amacımızdan uzaklaştırabilir. Burada sormamız gereken şudur: Eğer, özellikle eğer, mantık yetkin zihnin işleyişini tanımlıyorsa bile, bu durum mantığın açık kurallarını öğretmenin gerekçesi midir? Normal şartlar altında doğal şekilde işleyen bu kuralları neden öğretmek gerekir? Garip şekilde, karşılaştırmalı bir bakışla, bazı eğitimciler ilköğretim dil bilgisi müfredatını aslında dönüşümsel grameri temel alarak oluşturmuştur. Bunun için ileri sürülen argüman şöyledir: eğer zihnimiz dildeki derin yapıların yüzey yapılarına dönüşümlerini gerçekleştirirse, işleyişin açık kurallarını daha kolay anlayacaktır. Çoğu eğitimci bunu pek ikna edici bulmaz. Sonuçta insanlar dönüşümsel gramer hakkında en ufak bilgi sahibi olmadan da yüzyıllardır dilsel olarak çok güzel ve kusursuz eserler üretiyorlardı. Aslında, eğer sürekli olarak dil üretirken zihnimizin ne yaptığını düşünüyor olsaydık, daha yetkin hâle gelmektense daha az konuşur hâle gelirdik. Çoğu filozof ve eğitimci yetkinlik teorilerinin çok geniş bir araştırma alanı açtığı ama bunun faydalı bir şekilde belirli bir müfredat oluşturamayacağı sonucuna varmıştır. Fakat yine de, öğrencilerin belirli öğrenme görevleri için hazır olup olmadıklarını öngörmemize yardımcı olabilirler.

Zihnin (ideal anlamda) nasıl işlediğine dair soruları bir kenara bırakırsak, mantık çalışmanın eleştirel düşünmeye katkı sağlayacağını hâlâ varsayabiliriz. Yani, öğrencilerin mantık çalışmaları sonucunda daha iyi şekilde düşünebileceklerini savunabiliriz. Bazı mantıkçılar bu argümanı ileri sürmüşlerdir. Örneğin Patrick Suppes mantık kitabının giriş kısmında şöyle yazmıştır: “Gündelik kullanımımızda ortaya çıkan dil muğlaktır ve gündelik düşünme seviyemiz genellikle karmakarışıktır. Bu kitabın ana amaçlarından biri, dikkat ve kesinliğe teşvik eden bir düşünme şeklini sizlere sunmaktır.”²

Suppes’in daha sonra söylediklerinden hareketle, formel mantık çalışmanın tüm alanlar açısından anlamlı olduğuna inandığı açıktır: “Matematikte, fizikte ya da sıradan sohbetlerde, doğru bir akıl yürütmenin geçerliliği mantıksal biçiminden kaynaklanır. ... Neyse ki, bu mantıksal yapı ‘ve’, ‘değil’, ‘tüm’ ve ‘bazı’ gibi az sayıda anahtar kelime ve ifadeyi ayırarak ortaya çıkarılabilir.”³ Çoğu eğitim filozofu (ben dâhil) bundan şüphe duyar. Örneğin Michael Scriven’e göre, gündelik dildeki kompleks bir argüman sembollere ya da yapısal biçimlere indirgenene kadar işin zor kısmı aslında bitmiştir.⁴ Formel kodlamanın yapılmasıyla daha ileri bir şey elde edilmez. Bu noktada başka bir kişisel anekdota değineceğim. Fakat unutmayınız, bu sadece daha ileri

yorumlar için bir araçtır; formel mantığın eleştirel düşünmeye katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna cevap vermez.

Bir geometri dersinde yukarıda değindiğimiz gibi bir ünite anlatmıştım. Eğer bir kıyaslamada ana önerme ve yardımcı önerme doğruysa sonucun da doğru olması gerektiğini vurgulamıştım. Yani, eğer $p \rightarrow q$ doğruysa ve p doğruysa, o hâlde q doğrudur. Ardından (döndürmeden hareketle sonucu ya da akıl yürütmeyi doğrulamak ve sıklıkla karşılaşılan bazı başka hatalar gibi) bazı yaygın mantık hatalarını inceledik ve öğrencilere temel kuralı sık sık hatırlattım. Sınavda şöyle bir soru vardı:

1. Tüm balıklar yüzebilir. (Alternatif olarak: eğer x balıksa, x yüzebilir.)
2. Ben yüzebilirim.
3. ?

Öğrencilerden bir sonuca varmaları ya da çıkarım yapılamayacak bir sonucu belirtmeleri istendi. Şaşırtıcı sayıda öğrenci “Ben bir balığım” sonucuna vardı.

Böyle bir sonuç en sabırlı, en iyimser öğretmeni bile umutsuzluğa sürükler. Bu öğrencilerin çoğu, garip ve sezgilere ters gelen şeylerin mantıkta kabul edilir olduğunu hatırlamıştı; sonuçta, eğer hem p hem de q yanlışsa, $p \rightarrow q$ doğrudur sonucu bir şekilde garip duruyordu. Fakat şunu da ayrıca vurgulamıştım: eğer geçerli bir akıl yürütme kullanılıyorsa, 1 ve 2 doğru olduğunda 3 de doğru olmalıdır. Hiçbir öğrenci balık olduğunu düşünmüyordu ama bu sonucu çıkarmışlardı.

Eğer bu tür sonuçlar geniş ölçüde ortaya çıkıyorsa, o zaman formel mantık çalışmanın aslında mantıksal ve/veya eleştirel düşünmeye engel olduğu yorumunu yapabiliriz. Şüphesiz, p 'leri, q 'ları ve doğruluk çizelgelerini çalışmadan önce bu öğrencilerin hiçbiri balık olduğunu beyan etmezdi! Dolayısıyla, zihnin gerçekte nasıl işlediğini göstermesi temeline dayanarak mantık öğretmenin saçma olduğu ortaya çıkmakla kalmaz, aynı zamanda mantığın formel şekilde çalışılmasının sıradan mantıksal düşünmeyi geliştireceği düşüncesi de en azından şüpheli hâle gelir.

O hâlde, matematik dersinde mantık öğretmeye devam etmeli miydik? Evet, eğer kanıtlama müfredatın bir parçasıysa, o hâlde buna devam etmem için iki sebep olurdu: İlk olarak, mantığın formel uygulaması *matematiktir* ya da onun önemli bir kısmıdır.⁵ Eğer kanıtlamaya vurgu yapmak gerekiyorsa, tümdengelimli çıkarımın kuralları anlaşılmalıdır (Bu noktada dikkat ediniz, matematiği kanıtlamaya önem vermeden öğret-

meyi de tercih edebilirdik; buna önem vermemiz gerektiğini ileri sürmedik.). İkinci olarak, mantık üzerinde çalışmak dersimize ilgiyi arttırabilir ve daha eğlenceli hâle getirebilir.

Geometri derslerinde *Alice Harikalar Diyarında* eserini -Martin Gardner'in *Annotated Alice* eseri- sıklıkla kullanırdım.⁶ Bu eser çok sayıda geçerli akıl yürütme içerdiği gibi, çok sayıda geçersiz akıl yürütme de içerir. Bazı kısımları analiz etmek öğrencilerimin çok hoşuna giderdi. Pigeon'un Alice'i yılan olmakla suçladığı sahneyi hatırlayabilirsiniz. Pigeon şöyle der: "Öyle sanıyorum ki, birazdan bana hiç yumurta tatmadığını söyleyeceksin!"

Oldukça dürüst bir çocuk olan Alice, "Yumurtanın tadına baktığım oldu." dedi; "Ama bilirsin ki, küçük çocuklar neredeyse yılanlar kadar çok yumurta yerler."

"Buna inanmıyorum." dedi Pigeon; "Ama eğer öyleyse, o zaman neden onlar da bir tur yılan olmasın: söyleyebileceğimin hepsi bu kadar."

Pigeon'un döndürmeden hareketle akıl yürüttüğü için hatalı olup olmadığı birinci önermeyi nasıl formüle ettiğimize bağlıdır. Eğer aşağıdaki iki önermeden 1 numaralı önermeye dayanarak akıl yürütmüşse, o zaman döndürmeden hareketle sonucu ya da akıl yürütmeyi doğruladığı için hatalı olur. Ama eğer ilk önermesi 2 numaralı önermeye, o zaman akıl yürütme şekli geçerlidir.

1. Eğer x yılan ise, o hâlde x yumurta yer (ya da, tüm yılanlar yumurta yer.).
2. Yalnızca yılanlar yumurta yer (Ya da, Eğer x yumurta yerse, o hâlde x bir yilandır.).

Dikkat ediniz, her ne kadar Pigeon'un akıl yürütmesi 2 numaralı önermeyle başladığında geçerli olsa bile, vardığı sonuç (küçük çocuklar bir tür yilandır) yanlıştır çünkü bu durumda ana önerme yanlıştır. Ayrıca, Scriven'in demek istediği şeyin burada resmedildiğine dikkat ediniz. Pigeon'un argümanının olası yapısını keşfedene kadar sembolik kodlamayla daha ileri hiçbir şey elde etmedik.

Charles Dodgson profesördü ve mantık çalışıyordu. Dodgson, "Lewis Carrol" ismini mahlas olarak kullanıyordu. *Alice* tuhaf ve zorlu akıl yürütmelerle doludur. Ama bazen, hasta karakterler Alice'in yanlış akıl yürütmelelerini düzeltir. Örneğin:

[Alice ona yöneltilen bilmece gibi bir ifadeye karşılık olarak "Sanırım bunu tahmin edebilirim." dedi.]

March Hare, “Bunun cevabını bulabileceğini mi söylemeye çalışıyorsun?” dedi.

“Aynen öyle.” dedi Alice.

March Hare, “Öyleyse, ne demek istediğini söylemelisin.” diyerek devam etti.

Alice aceleyle cevap verdi; “En azından -en azından demek istediğim şeyi söylerim- bilirsin işte, bu aynı şeydir.”

Hatter, “Hiç de aynı şey değil.” diyerek karşılık verdi; “En azından ‘Gördüğüm şeyi yerim.’ demek ‘Yediğim şeyi görürüm.’ demekle aynıdır diyebilirdin!”

March Hare, “ayrıca diyebilirdin ki” diyerek ekledi, “ ‘Aldığım şeyi beğenirim.’ demek ‘Beğendiğim şeyi alırım.’ demekle aynıdır!”⁸

Tabii ki, Alice’in önermesi diğerlerinkinden bir şekilde farklıdır ve bu durum dil felsefesinde ilginç bir tartışmayı başlatabilir. Alice “Demek istediğim şeyi söylerim.” ve “Söylediğim şeyi demek isterim.” aynı şeydir deseydi haklı olur muydu?⁹ Bunu sınıf içi tartışmaya bırakıyorum.

Formel mantık ile eleştirel düşünme arasındaki bağı destekleyen eğitim filozoflarından biri Robert Ennis’tir. Ennis oldukça etkili bir makalede eleştirel düşünmeyi, “önergelerin hatasız şekilde değerlendirilmesidir” şeklinde tanımlar.¹⁰ Her ne kadar hem ilk dönemlerindeki hem de son dönemlerindeki çalışmaları formel mantık konusundan çok daha geniş bir kapsama sahip olsa bile, onun bu tanımı formel mantığa odaklandığına işaret eder. Önergeler, apaçık şekilde ya doğru ya da yanlış olarak etiketlenebilen ifadelerdir; tanımını önergelerle sınırlandırarak, Ennis değer yargılarını kasıtlı olarak hariç tutmuştur. Dahası, “hatasız” ile geçerli demek istediği düşünülebilir. Dolayısıyla onun tanımı, mantık ile eleştirel düşünmenin eşanlamlı olmasa bile en azından sıkı sıkıya bağlı oldukları düşüncesiyle kesinlikle uyumludur. Fakat onun çalışmaları formel mantığın uygulamalarıyla sınırlı olmadığı için, bunu bir sonraki kısımda ele alacağız.

İnformel Mantık

İnformel mantık formel mantıktan hangi yönlerden ayrılır? Yazarlar bu soruya verdikleri cevaplar bakımından farklılık gösterir ve saptayabildiğim kadarıyla informel mantığın tanımıyla ilgili görünür bir konsensüs yoktur. Yine de formel mantığın sınırlarını belirlemek makul görünmektedir. Formel mantık sembolik biçimlerin geçerli kullanımlarını içerir. Suppes’in belirttiği gibi, for-

mel mantıkta ifadelerin içeriklerine değil *biçimlerine* bakarız ve doğru ya da yanlış olarak değerlendirilebilen (sembollerle gösterilmiş) önermelerle ilgileniriz. Diğer tüm mantık yaklaşımları “informel” mantık kapsamındadır. Bu standartla ele alırsak, Ennis’in 1962’den sonraki tüm çalışmaları kesinlikle informel mantık kategorisine girer.

Eğitim Felsefesi Topluluğunun 1979 yılındaki toplantısında yaptığı konuşmada, Ennis rasyonel düşünür kavramına açıklık getirmiştir.¹¹ Ennis’e göre rasyonel düşünürler belirli yeterlikler, eğilimler ve iyi alışkanlıklar sergiler. Bu kategorilerin her biri detaylı olarak açıklanmıştır. Ennis yeterlikler kategorisi altında gözlem yapma, anlam çıkarma, genelleme yapma, tasarlama ve alternatifleriyle beraber varsayımlar belirtme, iyi organize edilmiş ve iyi şekilde formüle edilmiş akıl yürütme oluşturma, akıl yürütme zincirlerini ve önermeleri değerlendirme ve standart problemleri saptama. O, “fazlasıyla ayrıntılı” olduğu için rasyonel düşünmeyi öğretirken formel mantığın kullanılmasını açık şekilde reddeder; dahası, onun “sistemli sistemsiz kullanımlarla ... tündengelimli mantığı uygulamanın en zor kısmını” büyük ölçüde görmezden geldiğine dair görüşe karşı çıkar.¹²

Her ne kadar formel mantığı eleştirel düşünmenin ya da rasyonel düşünmenin öğretilme metodu olarak görme düşüncesinden kendini uzaklaştırmış olsa bile, onun yaklaşımı yine de büyük oranda biçim ve süreç odaklıdır. O, öğrencilerin genel olarak düşünmeyle ilgili bir şeyler öğrenebileceğini ve bunun onlara farklı alanlarda yarar sağlayacağını düşünür. Matematik üzerinden bir analogi yapar. Matematik derslerinde öğrenilen matematik bilgisi temel bilimlerle ilgili derslerde de kullanılabilir. İlk bakışta doğru görüne de, iki konuda soru işaret vardır: İlk olarak, eğer bir kimse temel bilim konularını belirli matematiksel işlemlerin ne zaman uygulanması gerektiğine karar verecek kadar iyi biliyorsa, bu kimse temel bilim derslerinde yalnızca matematik kullanabilir. Böyle bir bilgiye sahip olmadığında matematik kullanışsız hâle gelir. Benzer şekilde, bir kimse Ennis’in tanımladığı gibi yeterliklere ve eğilimlere sahip olabilir ve bunları başka bir alanda kullanırken tamamen şaşırıp kalabilir. Ennis bunun farkına vararak, rasyonel düşünürlerin, bilinen deneyim alanlarında becerilerini kullanma alıştırmaları yapmalarını zorunlu tutar. İnformel mantığa karşı yöneltilen bu eleştiri bana görece önemsiz görünür çünkü aynı şey tüm temel becerilerimiz için de geçerlidir. Örneğin, genel olarak düşüncelerimizi ne kadar iyi ifade edebiliyor olsak da, bize tamamıyla yabancı bir alanda kendimizi güçlü ya da makul bir şekilde ifade edemeyebiliriz. İkinci ve daha ciddi olarak, eleştirel düşünmeyi belirli bir bilgi alanının dışında etkili bir şekilde öğrenmek imkansız olabilir. Bu eleştiri, John McPeck tarafından informel mantığa karşı yöneltilmiştir.¹³ Bu itirazı aşağıda ele alacağız.

İnformel mantık eleştirel düşünme hareketinin güçlü bir alanıdır ve Ennis bunun tek sözcüsü değildir. Richard Paul, birkaç açıdan Ennis’in metoduna benzer bir metodu savunur: Sürece odaklanır, öğrencilerin düşüncelerini kendi düşünüş

şekillerine yönlendirir ve aktarılabilir olduğunu ileri sürer.¹⁴ Paul, bir ikilemler listesi içerisinde, eleştirel düşünmenin ürünlerini hatalı düşünüşünkilerle karşılaştırır: açık-açık olmayan, kesin-kesin olmayan, belirli-belirsiz, tam-eksik, adil-tarafli. Fakat karşıtlarının belirttiği gibi, bunlardan bir tanesi eleştirel düşünmeye zorunlu olarak atfedilebilir. Örneğin, bu anlamdaki bir ürün tam olabilir ama bu ürün aynı zamanda ezberci eğitimin ürünü de olabilir. Diğer taraftan, eleştirel düşünmenin (uzmanlarca belirlenen) güçlü bir örneği eksiklikler barındırabilir. Dahası, eleştirel düşünme şekillerinin tümü kesin, belirli ve hatta akla yatkın olma nitelikleriyle karakterize edilmez. Ayrıca, uygunluk ve anlamlılık gibi değerlendirmeler, akıl yürütmenin kendisine değil daha çok uygulandığı alana bağlı olabilir.

Ne Ennis ne de Paul eleştirel düşünmenin içerikten tamamen bağımsız şekilde öğretilebileceğini iddia eder. Her ikisi de eleştirel düşünmenin bir şeyler *hakkında* olması gerektiğini kabul eder. Fakat içerik öğretilmesi gereken informel mantığa göre değişebilir. Örneğin, eğer öğrencilere belirli mantık hatalarını öğretmek istersek, o zaman bu hataları içeren örnekler sunabiliriz ve bu örnekler aynı içerik alanından seçilmek zorunda değildir.

Informel mantık hareketi, öğretimde ve müfredatta becerileri içeriğin üstünde tutmaya çalışan tek hareket değildir. İlköğretim bilim programı, Bilimde Bir Süreç Yaklaşımı (BBSY) da bu yönde organize edilmiştir.¹⁵ Bu programı geliştirenler, gözlem yapma, sınıflandırma, anlam çıkarma ve değerlendirme gibi becerilerin sabit bir içerikten uzak bir şekilde öğretilebileceğini düşünmüşlerdir. Çocuklardan bir gün şekillerine göre yaprakları, başka bir gün renklerine göre blokları ya da düğmeleri, daha başka bir gün şekillerine ya da ölçülerine göre maketleri sınıflandırmaları istenebilir. Bu yaklaşım, “sınıflandırma” olarak adlandırılan bilişsel bir yeterlik olduğunu ve bu yeterliğin sınıflandırılan objelerden ayrılabilir olduğunu varsayar. Bu iddia hangi anlamda doğru olabilir?

Şunu düşünün. Çoğumuz taksonominin ne olduğunu biliriz. Bir çerçeve çizebiliriz, kategoriler oluşturabiliriz, hiyerarşi kurabiliriz ve -bazen- diğer insanlar yaptığında bunları yorumlayabiliriz. Fakat taksonomi şekillerine ne kadar aşına olursak olalım, Bailey’in *Manual of Cultivated Plants* eseriyle karşılaştığımızda çaresiz kalabiliriz. Eğer kelimeleri anlamıyorsa, bitkilerin bölümleri tanıdık gelmiyorsa ve en azından bazı bitkileri yerinde gözlemlememişsek, Bailey’in taksonomisini anlaşılmaz bulabiliriz. Bu şekilde ortaya koyduğumuzda, bu eleştiri ilk eleştiriye -yani, aktarılabilirlik iddiasına karşı yöneltilen eleştiriye- benzer. Ama bunu önemsememiştim; Ennis gibi sorumlu düşünürlerin hiçbiri bunu fark edip dikkate almaz. Buradaki eleştiri gerçekten çok ciddidir. Bu eleştiri, gerçekten somut bir alanın dışında öğrenilebilecek ya da akla yatkın bir şekilde tanımlanabilecek beceriler olup olmadığını sorgular. “Jimmy nasıl sınıflandırma yapacağını biliyor.” demenin gerçekten bir anlamı var mıdır? Jimmy “sınıflandırma” olarak adlandırılan yetkinlikte

gelişim gösterebilir mi? Amatör bir bahçıvan olarak, Bailey'in eseriyle yaşadığım mücadele deneyimim bu konudaki şüphelerimi arttırdı.

Paul'un yaklaşımının eleştirel düşünmeye yaptığı önemli bir katkı, "zayıf" eleştirel düşünme ile "güçlü" eleştirel düşünme arasında yaptığı ayrımıdır. Zayıf anlamda eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan insanlar Paul'un tanımladığı özelliklerin çoğuna sahip olabilirler. Fakat bunları yalnızca kendilerine karşı yöneltilen eleştirilere itiraz ederken gösterirler. Güçlü anlamda eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan insanlar ise kendi argümanlarına ve varsayımlarına karşı eleştiri yöneltebilirler. Açıkça güçlü eleştirel düşünme zayıf eleştirel düşünmeye göre daha nadirdir. Ama güçlü eleştirel düşünme eğitimcilerin tercih ettiği ve geliştirmeye çalıştığı eleştirel düşünme şeklidir. Güçlü eleştirel düşünme tanımıyla yakından ilgili olan unsurlar, dünya görüşü kavramı ve düşünen kişinin kendisine ait olan özellikler ya da alışkanlıklardır. "Güçlü" eleştirel düşünme yeteneğine sahip bir kimse, tek bir argümanın ve bu argümanın atomistik parçalarının ötesine geçerek düşünceler ağına ulaşmalı ve hem kendisinin hem de karşıtının dünya görüşünü anlamalıdır. Kendini tanımaya yaptığı vurguyla, Paul bize Sokrates'i hatırlatır.

Paul'un "güçlü" ve "zayıf" anlamlardaki eleştirel düşünme şekillerini ayırması, pratik ve pedagojik yararları bakımından övgüyle karşılanmıştır. Bununla beraber, filozoflar yine de itirazlar yöneltmiştir. Harvey Siegel, Paul'un dünya görüşü kavramına ve düşünürün kendine ait olan özelliklere yaptığı vurguya itiraz eder. Siegel eleştirisine Paul'un görüşünü özetleyerek başlar:

İlk olarak, argüman ağı ya da "dünya görüşleri" adına "atomizmin" reddedildiği görülür. Bununla bağlantılı olarak, argüman takası anlayışı görülür. Bu anlayışa göre, karşıt bakış açıları çatışma hâlinindedir ve eleştirel düşünür, karşıtının dünya görüşüne karşı sempatik bir kavrayış elde etmek için argümanın atomistik parçalarının aşmaya çalışır. İkinci olarak, kendini kandırmaya odaklanıldığı görülür ve eleştirel düşünürün "kendini bilmesi" ve "rasyonel" bağlılıklarının psikolojisini anlaması için doğal bir eğilim vardır. Üçüncü olarak, bir kimsenin dünya görüşünün benmerkezci ve toplummerkezci öğelerine karşı bir hassaslık vardır ve bu öğelerin üstesinden gelmeye ve bu kimsenin dünya görüşünü dünyevileştirmeye ya da kişiliksizleştirmeye bağlılık görülür. Dolayısıyla eleştirel takas, bir seri atomistik eleştiriler ya da saptırmalardan çok karşıt bakış açıları arasındaki diyalog meselesi olarak ortaya çıkar. Atomistik yaklaşımda var olmayan birçok düşünceyi uygulamaya döktüğü için, atomistik olmaktan çok "global" bir anlayıştır. Ve eleştirel düşünüre "kendini bilmeyi" dikte

ettiği için Sokratiktir; yani, en derin inançlarını ve bağlılıklarını aktif şekilde aramak ve bulmak zorundadır ve bu inançlarına ve bağlılıklarına, kendine ait olmayan inançlara ve bağlılıklara harcadığı tüm enerjiyle meydan okumalıdır.¹⁶

Siegel, Paul'un "güçlü" eleştirel düşünme anlayışını reddetmez, onu daha sağlam bir temele oturtmaya çalışır. Onu dünya görüşlerine bağlamak, rölativizme kapılma riskini taşır. Sonuçta, belirli bir dünya görüşü eleştirel düşünmeyi reddedebilir ve böyle bir durumda eleştirel düşünmeyi savunanlar en iyi argümanlarını faydasız bir şekilde kullanmış olur. Açıkça, Paul ve Siegel bu konuda temel bir karşıtlık içinde değildir. Paul "rölativizmi" kriterlerin kendisinde değil, eleştirel düşünme kriterlerinin uygulamasında görür. Siegel ise "dünya görüşlerini" çıkarmak ister çünkü rölativizmle ilgili bazı zorluklar çıkarır ve Paul bunlara açıklık getirmek zorundadır.¹⁷ Eleştirel ve dikkatli dinleyiciler olarak bizim açımızdan hâlâ geçerli bir soru, Paul'un görüşünün işaret ettiği epistemolojik rölativizmin yaygın eleştirel düşünme anlayışına başvurmaksızın savunulabilir olup olmadığıyla ilgilidir. Bu ihtimali bu bölümün son kısmında kısaca ele alacağız.

Siegel ayrıca, benmerkezci ve toplummerkezci bakışları engelleyecek ve "kendini bilmeyi" test edecek kamusal bir testin olmaması bakımından da kaygılıdır. Sanırım haklı olarak, gözlem yapanların bir argümanın ya da sonucun objektif şekilde mi yoksa benmerkezci şekilde mi savunulduğunu her zaman anlayamayacaklarını belirtir. Benzer şekilde, bir kimsenin kendini bilmesi başkaları tarafından değerlendirilebilecek kadar kolay bir kazanım değildir. Siegel, kamusal olan ürünlere (yani, davranışlara ve sözlerle) açık bir şekilde uygulanacak kriterler bulmak ister. Siegel'e göre, ihtiyacımız olan şey herkes tarafından denetlenebilir olan *nedenlerdir*. Dikkat ediniz, insanların kendilerini bilip bilmediğini ya da benmerkezci ve toplummerkezci bakışlara yönelip yönelmediklerini değerlendirirken bir gözlemcinin karşılaşabileceği zorluklar hakkında onunla hemfikir olabiliriz. Fakat bunun kaygılanmamız gereken bir şey olduğu hakkında aynı fikirde *olmayabiliriz*. Bunun yerine, bu tür özelliklerin niteliklerini belirlemeyip bunları bireyler için idealler ya da kılavuzlar olarak bırakmayı, içsel denetlemeyi tercih edebiliriz. Böyle bir kazanımı elde ettiğini açıklayan insanlarla etkileşim hâlinde olan bir kimse, nedenlerin değerlendirilmesi temelinde değil fakat vücut diliyle ifade edilen tavırlar, davranışlar ve karşılıklı değişimlerden oluşan bir bütün üzerinden değerlendirmeyi -eğer değerlendirme gerekiyse- tercih edebilir. Entelektüel bütünlüğe bağlılık -bazıları bu konuda hakkımızı teslim edemese bile- yine de sürdürülmesi

ve değer verilmesi gereken bir şeydir. Bu, Sokrates'in mesajıdır ve Siegel'e cevap vermenin bir yoludur.

Bu noktada belirtebiliriz ki, Paul büyük ölçüde Sokratik gelenek içinde yer alır -bu gelenek (metafizik olanı değil) ikinci Platon'u, her zaman diyalog peşinde olan ve diyaloga davet eden bir Platon'u temsil eder. Paul gibi Sokrates de üçüncü kişi konumundaki gözlemcinin ne düşündüğüyle ilgilenmez. Ona göre, bir kimse erdemi uygulamak için kendini bilmelidir. Dahası, eğer nihai kriter ve kesinlik arayışından vazgeçersek, diyalogu sürdürdüğümüz müddetçe rölativizm kaygısı taşımamıza gerek yoktur. Görüş ayrılıklarından çok, iletişimin ve araştırmanın sonlandırılmasından korkmak gerekir.

Paul'un diyaloga verdiği önem bazı filozoflar tarafından eleştirilmiştir. Gördüğümüz gibi, Siegel bir dünya görüşünün de eleştirilebileceği objektif kriterlerin kaybolmasından endişe duyar. Mark Weinstein, diyalektik takasın zorunlu olarak doğruluğa ulaştırmayacağını belirtir.¹⁸ Weinstein'a göre, eleştirel düşünmeyi formel sembolik mantık yerine doğal dile bağlamak Paul'un problemini çözmez çünkü doğal dildeki diyalog güçlü eleştirel düşünme kadar zayıf eleştirel düşünme için de kullanılabilir. Hem Siegel hem de Weinstein, Paul'un entelektüel cesaret ve alçak gönüllülük gibi entelektüel erdemlere yaptığı vurguya hayranlık duyar. Fakat her ikisi de, bu erdemlerin kullanımlarının kusursuz şekilde saptanabileceği ve daha da önemlisi bu erdemlerin ürünlerinin değerlendirilebileceği yollar olamayacağını düşünür.

Weinstein, Paul'un epistemolojik objektiflik arayışına bir alternatif bulur -bir argümanın tüm unsurları için açıkça belirtilmiş kamusal bir test. Ona göre, (bir sonraki kısımda ele alacağımız McPeck'in görüşüne karşı olarak) Paul'un görüşü "progresif eğitimin optimistik liberalizmini; yokluğunda demokrasinin rasyonel özünü yitireceği, birleştirici siyasi ve toplumsal söyleme olan inancı" yansıtır.¹⁹ Ona göre, Paul'un eleştirel düşünme görüşü herkese açıktır. Bu görüş, disiplinlerin uzmanlaşmış söylemlerinin üzerindedir ve tüm iyi yetişmiş konuşmacıların/düşünürlerin toplumsal tartışmalara katılmalarına izin verir. Fakat Paul'un görüşünün -eğer kriterlerin farklı alanlara farklı şekillerde uygulandığını onaylarsa (bunu kabul eder)- McPeck'in belirttiği "Eleştirel düşünme alana özeldir." görüşüne götürdüğü görülür. Weinstein'a göre, eğer Paul bunu onaylamazsa bu görüş çok daha radikal bir yere götürebilir: "Rap videolarında ortaya atılan argümanlar Paul'un ki gibi eleştirilere maruz kaldığında bunun üstesinden nasıl gelirler? Peter McLaren'in 'gençler baskın kültüre karşı bedenleri düzeyinde direniyor,' bu durum eleştirel pedagojinin ana aracı olarak görülen söylemsel düşüncenin yeterliliği hakkında şüphe uyandırıyor şeklindeki yorumuna vereceği karşılık nedir?"²⁰

Daha radikal görüşlere daha sonra tekrar değineceğiz.

McPeck'in Eleştirel Düşünme Görüşü

McPeck, “Eleştirel düşünme, alana özel yollar yerine ‘genel’ bir yolla öğretilir.” görüşüne karşı yönelttiği sürekli ataklarla tanınır. Çoğu filozof bu eleştiriyi bir kenara itmiştir. Onlara göre, her ne kadar belirli bir düşünme davranışı doğal olarak bir şey hakkında düşünme durumu olsa bile, bu tür davranışların tümü -düşünme davranışının kendisi- basitçe düşünmenin nesnesi olarak görülebilir.²¹ Bu bakış açısına göre, aslında uygulama alanıyla ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duyarız. Ama bu ayrıca, geçerli düşünme kuralları, sıklıkla yapılan mantık hataları ve benzeri unsurlar hakkında da bir şeyler bilmemize yardım eder. Dahası, bu unsurlar hakkında bilgi sahibi olmak yeni alanlarla ilgili argümanları kolayca kavramaya da yardımcı olur. Bu, gündelik yaşamın problemleriyle baş etmek açısından önemlidir.

McPeck, öğrencilerin gündelik yaşamın problemleri hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olmanın övgüyü hakeden bir eğitim hedefi olduğu görüşüne katılır. Fakat ona göre, bu tür düşünme şekilleri kendilerini sıradan olmanın ötesinde, bir ya da birkaç alanın uygulamaları olarak ortaya koyarlar.²² McPeck'e göre disiplinler, insan deneyimlerinin tüm problem alanlarındaki eleştirel düşünmenin meyveleridir. Bunlar, eleştirel şekilde düşünmenin ne demek olduğunu bünyelerinde barındırırlar. Genel olarak eleştirel düşünme diye bir şey yoktur.

Eğer McPeck'in argümanını kabul edersek, eğitimsel çabamızı disiplinleri iyi şekilde öğretmeye odaklamamız gerekir ve bu, disiplinlerin yalnızca içeriğini değil aynı zamanda epistemolojilerini de öğretmemiz anlamına gelir. Öğrencilerin geçerli bir matematiksel, bilimsel ya da tarihsel argüman üretmenin ne demek olduğunu ve bu argümanları gündelik yaşamın problemlerine nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri gerekir. Öğrenciler herhangi bir alandaki iddialara karşı yansıtmacı bir şüphecilik tavrı almayı öğrenmelidir. Bu alanın teknik dilini ve bu dilin argümantasyonda nasıl kullanılacağına dair kriterleri de öğrenmeleri gerekir.

McPeck'in karşıtları bunu genellikle “dışlayıcı” olarak nitelendirirler. Eğer bu görüşü kabul edersek, mantıksal olarak, tartışmanın yürütüleceği ve herhangi bir problemin çözüleceği disiplinle ilgili yeterli derecede eğitimi olmayan herkesi bu tartışmanın dışında bırakmamız gerekir. Buna karşın Paul'un, Ennis'in ve Siegel'in daha liberal olan yaklaşımları, eleştirel düşünmenin genel kriterlerini sağlayan tüm tarafların böyle bir tartışmada yer almasına izin verir. Fakat yine de, McPeck disiplinleri tüm öğrencilere açık hâle getirerek elitist ve dışlayıcı olduğu eleştirilerine cevap verebilir. Bu, daha önce Mortimer Adler'in önerisinden [Paideia Proposal] kısaca söz ederken gördüğümüz bir hamledir.²³ Ama bu eleş-

tiri kolayca cevaplanamaz. Bir önceki tartışmada gördüğümüz gibi, daha önce yalnızca seçilmiş bazı öğrencilere sunulan konuların hepsini tüm öğrencilere *zorunlu* hâle getirme yaklaşımının kendisi de bir çeşit elitizm olarak görülebilir. Bu yaklaşım da dışlayıcı olarak eleştirilebilir çünkü çoğu öğrenciye daha uygun ve faydalı olan konuları ve uğraşları dışlayarak bu öğrencileri kendileri için daha az ilgi çekici olan alanlarda yarışmaya zorlayacaktır.

McPeck'in görüşüyle ilgili başka bir zorluk, gündelik yaşamın problemlerinin disiplinci bir yaklaşıma yönlendireceğini varsaymış olmasıdır. Bugün çoğu düşünür, insanlığın hayati derecede önemli olan bazı problemlerinin basitçe tek bir disiplin içerisine yerleştiremeyeceğini savunur. McPeck bunu kabul etse ve çoklu bir bakış açısına davet etse bile, onun için bu zorluk hâlâ devam eder. Disiplin odaklı yaklaşımların gündelik yaşamın problemlerinin çözümüne engel teşkil ettiğini düşünmek en azından akla yatkındır; birçok feministin savunduğu gibi, disiplinler içerisinde karmaşılaştırılmış ya da tamamen ihmal edilmiş olan (çoğu kadınsal) insani deneyim alanları vardır.²⁴

Son olarak, McPeck'e göre, disiplinlerin uygunluğu ve gücü nedeniyle “kamu okulları öğrencileri disiplinsel ağlar, kavramlar ve süreçler içeren bilgi ve anlayışla desteklemeye çalışmakla meşgul olmuştur.”²⁵ Bu kesinlikle, eğitim müfredatının geleneksel disiplinler etrafında organize edilmesinin nedeni. Ama bu ne kadar iyi bir nedendir? Bu, bir zayıf ya da bir güçlü eleştirel düşünme örneği olabilir mi?

Alternatif Bir Yaklaşım

Her ne kadar eleştirel düşünme becerilerinin genelleştirilmesi hakkındaki tartışma hâlâ devam etse bile, eleştirel düşünmenin farklı tanımlarının bazı kavramların önemi üzerinde birleştiği görülür: akla yatkınlık, yansıtma, şüphecilik ve kişinin akıl yürütme ve yansıtma kapasitesini kullanma kararlılığı.²⁶ Bu, farklı tanımlar hakkında felsefi argümanların olmadığı anlamına gelmez. Fakat bu tartışmalarda yer alan önemli figürler -eleştirel şekilde düşünen herkesin yapması gerektiği gibi- birbirlerini dinlemişler ve buna uygun olarak bakış açıları üzerinde değişikliğe gitmişlerdir. Örneğin, Ennis eleştirel düşünmeyi artık şöyle tanımlar: “Neye inanmaya ya da ne yapmaya karar vermeye odaklı, akla yatkın ve yansıtmacı düşünmedir.”²⁷ Ennis daha önceki eleştirel düşünme anlayışını bu geniş tanım içerisine “önergelerin doğru şekilde değerlendirilmesi” olarak yerleştirir. Çoğu yazara göre eleştirel düşünme, gündelik yaşamın problemleri açısından kullanışlı olmalıdır, erdemleri içermelidir ve yansıtmacı olmalıdır -yani, kendi düşüncüş biçimleri üzerine de düşünmelidir.

Öğretmenler stratejilerini oluştururken eklektik olabilirler. Çünkü çalışma şartları altında ders konularını yaygın olarak kullanılan disiplinci anlayış içerisinde anlatmak zorunda kalabilirler. Ya da belki McPeck'in yaklaşımını daha kullanışlı bulabilirler. Eğer herhangi bir şekilde öğretilebilecekse, eleştirel düşünmeye her konunun içerisinde yer verilmesi gerekir. Fakat bu noktada iki zorluk ortaya çıkar. İlk olarak, öğretmenler öğrettikleri konuların epistemik özellikleriyle genel olarak pek aşına değildir; öğretme açısından McPeck'in belirttiği gibi sofistike niteliklere çok azı sahiptir. Bu nedenle, matematik ya da tarih derslerinde eleştirel düşünme yoluyla yapılan şeyler McPeck'in standartlarıyla uyumlayabilir. Dahası, öğretmenler belirli bir disiplindeki standart düşüncelere ve epistemolojiye hâkim olsalar bile, öğrencilerin tüm derslerde böyle bir sofistike niteliğe ulaşabileceğini beklemek mantıklı mıdır?

İkinci olarak, eğer hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin her bir disiplin içerisinde çok çeşitli ve birbirinden farklı eleştirel düşünme yollarını öğrenmeleri mümkün olsaydı, bu bilgiler gündelik yaşamdaki eleştirel düşünmeye etkili bir şekilde taşınabilir miydi? McPeck'e göre okul derslerinin konuları gündelik yaşam hakkındadır. Bu iddiayı aşağıda inceleyeceğiz fakat çoğu filozof ve eğitimci böyle olduğundan şüphelidir. Eğer böyle değilse, o zaman gündelik yaşamın problemlerine değinen bir yaklaşım benimsemek daha mantıklı olacaktır.

Eleştirel düşünmeyle ilgili genelleştirilebilirlik iddiasında bulunan yaklaşımlar pedagojik açıdan daha çok umut vadeder. Harvey Siegel, McPeck'in görüşünü eleştirirken şöyle der: "McPeck, 'bir varsayımın ne *olduğunu* bilmek ve geçerli bir argümanın ne *olduğunu* bilmek, insanların etkili eleştirel düşünme faaliyetlerinde bulunabilmeleri için yeterli olmaktan çok uzaktadır.' der. Katılıyorum. *Ama yine de yardımı dokunur.* Ne derece yardımı dokunacağı ise, ampirik bir meseledir."²⁸ McPeck böyle bir bilginin pek olmasa da aslında yine de yardımı dokunacağını birçok kez belirtmiştir. Siegel ise oldukça fazla yardımı dokunacağını düşünür. Dolayısıyla, bu konudaki görüş farkı bunun ne derece yardımı dokunacağıyla ilgilidir ve öğretmenler makul şekilde şöyle bir görüşü benimseyebilirler: önermeler ve geçerli argümanlar hakkında bir şeyler öğretmenin "bir zararı yoktur."

Öğretmenler açısından çok daha önemli bir mesele, eleştirel düşünmenin amacıyla ilgilidir. Öğrencilerimizin eleştirel şekilde düşünebilen bireyler hâline gelmelerini neden isteriz? Neden onların, Siegel'in önerdiği gibi, "akıl yürütme üzerinden uygun şekilde ilerlemelerini" ya da, Paul'un önerdiği gibi, benmerkezci ve toplummerkezci düşüncelerini aşmalarını istemeliyiz?

Jane Roland Martin eleştirel düşünmenin "katıksız bir değer" olup olmadığına dair bir soru ortaya atar.²⁹ Bir zamanlar böyle bir değer olarak gördüğünü kabul eder ama artık şüpheyle bakar. Eleştirel şekilde düşünen-

lerin katılımcılar hâline gelmektense daha çok izleyiciler hâline geldiklerini belirtir. Gerçek insanların trajedilerini görerek “daha yüksek” fikirler ortaya atmalarına ve hatalı argümanları çürütmelerine rağmen, adaletsizliklerin ve acıların sürmesine izin verirler. Martin’in görüşleri ahlaki meseleleri gündeme getirir ve dikkatimizi başka bir noktaya çeker. Giriş bölümünde şu düşünceyi belirtmiştim: Felsefi problemleri epistemolojik, etik, metafizik ve benzeri kategorilere bölmek her zaman kullanışlı değildir. Gördüğümüz gibi, eleştirel düşünmeyle ilgili tartışmalarda açıkça kavramsal ve epistemolojik unsurlar vardır; ama en temel problem ahlaki olabilir.

Martin eleştirel düşünme hakkında ahlaki sorular yönelttiği bölüme “İnsani Bir Dünya İçin Eleştirel Düşünme” başlığını vermiştir. O, filozofların ve eğitimcilerin eleştirel düşünmeyle ilgili görüşleri ciddi şekilde ele almalarını ister:

Bir kimse yanlış eleştirel düşüncelerle karşılaşmak için ezoterik konulara ya da konferanslara katılmak zorunda değildir. Yalnızca nükleer savaş hakkındaki politik tartışmalara bakmak yeterlidir. Bu tartışmalarda karşıt taraflar birbirlerinden farksız olarak, yeryüzündeki yaşamın kaderiyle ilgili problemi askeri teknoloji ve strateji hakkındaki probleme dönüştürürler ve bu konu hakkında eleştirel düşünme güçlerini sonuna kadar kullanırlar. Aynı şey tıp etiğiyle ilgili tartışmalarda da görülebilir. Uzman hekimler ve filozoflar aile üyelerinin yaşamlarında yıkıma neden olan doğum ve ölümle ilgili gerçek olayları, “hastanın faydasına en uygun” olana dair soyut sorulara dönüştürürler.³⁰

Eleştirel düşünme taraftarları bu tür eleştirilere maruz kaldığında, Martin’in verdiği örneklerde eleştirel düşünme olarak adlandırılan düşünme şekillerini eleştirerek karşılık verebilirler. “Karşıt tarafların” gerçekten eleştirel düşünme faaliyeti içerisinde olmadıkları gösterilebilir. Ya da bu örneklerdeki bir argümanın eleştirel düşünme kriterlerine uygun olduğu, diğerlerinin ise olmadığı gösterilmeye çalışılabilir. Fakat Richard Bernstein’in (4. Bölüm’de değinilen), en iyi argümanı neyin oluşturduğuna dair filozoflar arasında süregelen görüş ayrılıklarıyla ilgili yorumunu hatırlayınız. Martin bu belirsizliğe ekleme yapmıştır. Bazı mantıksal ya da kavramsal standartlara bakarak hangi argümanın “en iyi” olduğunu söyleyemeyeceğimiz gibi, uygun şekilde “eleştirel” olduğu için herhangi bir düşünme şeklinin ahlaken kabul edilir bir düşünme şekli olduğunu varsayamayız.

Bununla ilgili bir problem, eleştirel düşünme eleştirel okur-yazarlığa uygulandığı zaman ortaya çıkar. Eğer baskı gören insanlar eleştirel şekilde okumayı ve dinlemeyi öğrenirlerse, yanlış oluşmuş bilinçlerini terk ederek içinde

bulundukları gerçek şartları görürler. Bu durum ortaya çıktığında, baskıcı kişileri devirmeye çalışabilirler ya da en azından, şartlarında bazı değişiklikler yapılmasını isteyebilirler. Fakat genellikle, baskıdan yeni kurtulmuş olanlar bir anda eski baskıcılar gibi hareket etmeye başlayarak yeni baskıcılar hâline gelirler -ve bu, baskıyı ortadan kaldırmak için çalışan Paulo Freire ve diğerlerini büyük bir hayal kırıklığına uğratmıştır. Eleştirel düşünme ilk aşamada ahlaken hayranlık uyandıran bir amaca hizmet eder. Ama sonraki aşamada ise onursuz, alçak bir amaç görülür. Ya da eleştirel düşünme taraftarları basitçe, sonraki aşamada eleştirel düşünmenin terk edildiğini savunabilirler.

Bu noktada Paul'un zayıf ve güçlü eleştirel düşünme şekilleri arasında yaptığı ayrım önemlidir. Zayıf eleştirel düşünmenin, baskı görenin sonradan baskıcı olması sonucuna götürmesini bekleyebiliriz. Buna karşın güçlü eleştirel düşünme kendine dönerek, kendi ilkelerini ihlal eden davranışları ayırt etmelidir. Peki, güçlü eleştirel düşünme neden benimsemelidir? "Tutarlı olmak için!" şeklinde cevap verebiliriz. Ama katılım için tutarlılığın gerekli olduğu alanlar dışındaki alanlarda, tutarlı olma isteği insanları nadiren motive eder. Örneğin, eğer matematiksel ürünlerimde tutarlı olmayı reddetseydim matematik öğretmeni olarak çalışamazdım. Ama kesinlikle bir matematikçi olmaya devam ederdim ve matematiğin uygulandığı alanlarda ortaya çıkan çeşitli durumlara karşı tutarsız davranışlar sergileyebilirdim (ve tutarsız argümanlar üretebilirdim). Mantıken, güçlü eleştirel düşünme şeklini benimsememiz için ahlaki bir nedene ihtiyacımız yoktur; ama çoğumuz buna ihtiyaç duyarız ve ahlaki bir amacın yokluğunda, en güçlü şekilde eleştirel düşünebilenimiz bile dümensiz kalabilir.

Bu gözlemler, Paul'un eleştirel düşünmede diyaloga verdiği önemi tekrar incelememize yol açar. Paul'a göre, bizi benmerkezci ve toplummerkezci görüşlerden ileriye taşımaya yardımcı olan şey diyalogdur. Bir diyalog içerisinde, kendimizinkilerden farklı olan dünya görüşleri ve değerler hakkında bir şeyler öğreniriz. Kendi alanımızın dışına doğru hareket ederiz ve belki de kendimizi artık bizim de bir parçası olduğumuz daha geniş bir alanda buluruz. Ama böyle bir hareket her zaman iyi midir? Varsayalım ki, bir zamanlar tek bir bakış açısı içerisinde argüman üretmenin yanlış (eleştirel düşünmede bir sapma) olduğuna inanıyordum; ama artık insanlarla diyalogun bir sonucu olarak, "Belki de bu gayet normaldir." diye düşünüyorum. [31] Siegel'in Paul'u eleştirirken belirttiği gibi, şuanda eleştirel düşünmenin kendisi tehlike altındadır. Epistemolojik bir dayanağı yoktur.

Paul'un burada izleyebileceği en iyi strateji bu sonucu kabul etmek olabirdi. Belki de ihtiyacımız olan şey epistemolojik bir dayanak değil Martin'in önerdiği gibi ahlaki bir dayanaktır. Bu bakış açısına göre, güçlü eleştirel düşünmenin amacı yalnızca ya da her zaman en iyi argümanı üretmek değildir. Amaç, dünyayı belirgin olarak daha iyi hâle -çevremizdeki acılara karşı daha

az duyarsız, daha az acımasız, daha az şiddet içeren bir dünya hâline- getirebilecek bir şekilde diğerleriyle bağlantıya geçmektir. Bu, argümanlarımızı bir arada tutan epistemolojik bağların tümünü koparıp atmak gerektiği anlamına gelmez. Aksine, çeşitli modlarda karşılıklı konuşabilmeyi, sohbet edebilmeyi öğrenmemiz gerektiği anlamına gelir. Bu sohbetlerin tümü argümantasyon kriterlerine tabi olmak zorunda değildir. Bu şekilde bakınca, eleştirel düşünme argümantasyondan daha büyüktür ve hatta entelektüel ve ahlaki erdemlerce desteklenmiş argümantasyondan da farklıdır. Böylece, Derrida'nın belirttiği gibi, ötekinin tüm ötekiliği içerisinde “öteki olmasına müsaade edebilen” bir düşünme şekli hâline gelir.

Weinstein'in daha önceki yorumlarıyla ortaya çıkan güçlü bir eleştiriye bu noktada değinebiliriz: “Rap videolarında ortaya atılan argümanlar Paul'un gibi eleştirilere maruz kaldığında bunun üstesinden nasıl gelirler?” ve McClaren'in “baskın kültüre karşı bedenleri düzeyinde direnen” gençlerine nasıl karşılık veririz? Paul eleştirel düşünmeyi argümantasyonun ötesine taşımaya istekli olsaydı, bu sorulara belki cevap verebilirdi.

McPeck bu eleştiriye cevap vermede daha çok zorlanacaktır çünkü ona göre okullarda öğretilen disiplinler aslında gündelik yaşamla ilgilidir. Argümanın ötesindeki sohbet hem Weinstein'in görüşlerinde imâ edilir hem de Martin tarafından bir gereklilik olarak görülür. Fakat argümanın ötesindeki sohbeti geleneksel disiplinler içerisinde gerçekleştirmek imkansız olabilir. McPeck (Martin'in yazdığı bir bölümün de yer aldığı bir eserde) şöyle der: “Ders konularındaki bilgiler gündelik yaşamdan ne bağımsızdır ne de uzaktır; bu bilgiler gündelik yaşamla ilgilidir. Tam anlamıyla, onun hakkındadır. ... Ders konularında yer alan bilgilerin tüm amacı insanları gündelik yaşamları hakkında aydınlatmaktır.”¹²

Belki de McPeck ders konularında yer alan bilgilerin tanımladığı gibi *olması gerektiğini* söylemek istemiştir. Fakat gençlerden oluşan çoğunluk “bedenleriyle” bize bu bilgilerin gündelik yaşamla ilgisi olmadığını ve gündelik yaşamdan bağımsız olduğunu söyler. Dahası, feminist, postmodern ve pragmatist filozofların çoğuna göre, bu problem uygulamayla ilgili bir problem değildir. Belirli konulardan oluşan bir kümenin yeterliliğini iddia eden bir sistemde bir şeyler temelden hatalı olabilir. Ayrıca, çoğunlukla sınırlı sayıda insanın deneyimleri sonucu oluşturulmuş olan ve evrensellik iddiasında bulunan konular açısından da bir şeyler aynı derecede yanlış olabilir. Bir sonraki bölümde bu iddiaları detaylı şekilde inceleyeceğiz. Ama burada basitçe belirtmeliyiz ki, eğer bu eleştiriler haklıysa McPeck ve diğerlerinin¹³ gençlerle başlatmaya çalıştığı sohbet, potansiyel değer taşıyan olası tek yok olarak görülemez. Hatta, bazı eleştirel düşünme taraftarlarının uyardığı gibi bir toplum merkezci görüşün parçası olarak görülebilir.

Eğer ahlaki amaçlara yönelik bir eleştirel düşünme yaklaşımını dikkate almamız gerekirse, öğretimi nasıl gerçekleştirmeliyiz? *Pedagojik tarafsızlık* strateji-

sini uygulayabiliriz. Donald Vandenberg tarafından kullanıldığı hâliyle, bu terim öncelikli olarak öğretmenlere öğrencilerin rasyonelliğine saygı gösterme yükümlülüğü getirir.³⁴ Vandenberg'e göre mesele hâline gelen konuların birçok yönü vardır, aksi hâlde mesele hâline gelmezlerdi. Öğretmenler bu meselelerin bütün yönlerini sunmakla ve çeşitli argümanları öğrencilerin değerlendirmesine sunmakla yükümlüdür. Eleştirel düşünme taraftarlarının çoğu bu düşünceyi kabul edebilir. Ama bu düşünceye, öğretmenlerin genel ya da belirli bir alandaki eleştirel düşünme yaklaşımı içerisinde kabul gören değerlendirme kuralları hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri gerektiğini eklemek isteyebilirler. Başka bir ifadeyle, tüm yönleri ortaya koymaktan daha fazlasını yapmamız gerekir; öğrencilere uygun kriterleri uygulamalarında ayrıca yardımcı olmalıyız.

Fakat belirli kriterlerin uygulanmasında ısrarcı olmak pedagojik tarafsızlığı ihlal edebilir. Örneğin, bir öğretmenin yaratılış hakkında toplumda var olan görüşlerin tümünü olabildiğince sunduğunu varsayın. Ayrıca, tarihsel açıdan ilginç olan başka görüşleri de sunduğunu ama bu görüşlerin bazılarının yakın çevre içerisinde yer almayan kültürlere ait görüşler olduğunu varsayın. Eğer bu sunumun ardından tüm görüşlerin belirli bilimsel kriterlere göre değerlendirilmesi gerekliliğine uyararak devam ederse, bu öğretmen gerçekten öğrencilerinin rasyonelliğine saygı göstermiş olur mu? Öğrencilerine tam anlamıyla birer birey olarak saygı göstermiş olur mu? Onlara çeşitli dinî ve etnik grupların üyeleri olarak saygı göstermiş olur mu? Her bir görüşe uygun kriterlerin öğretilmesine karşı itiraz edilmemelidir. Yani, pedagojik tarafsızlık kriteri altında, öğretmenler her bir yaratılış hikâyesinin nasıl savunulduğunu gösteren kriterleri anlatmaya teşvik edilmelidir. Fakat öğretmenler en son değerlendirmeyi yapmak için yalnızca tek bir grup kriterin kullanılabileceğinde ısrar ettiği zaman pedagojik tarafsızlık kriteri ihlal edilmiş olur. Böyle bir ısrarın zayıf eleştirel düşünme şeklini ortaya çıkaracağı açıkça savunulabilir.

Benim görüşüme göre (Vandenberg'in buna katılacağına dair bir fikrim yok), pedagojik tarafsızlığın önemli bir amacı ahlaki anlamdaki eleştirel düşünmeye katkı yapmak olmalıdır. Hedefimiz yalnızca argümanları sunmak ve öğrencilerin en iyi olanı seçmesine yardım etmek değildir. Hedefimiz öğrencilere, insanların bu farklı görüşlere -bazıları itici olsa da- gerçekten sahip olduklarını anlamalarında yardımcı olmak ve bu insani farklılıkların karşı karşıya gelebileceği anlayışını vermektir. İnsani bağlılığa odaklı bir eleştirel düşünme yoluyla, bazı yüksek prensipler adına birbirlerini yok etme ya da birbirlerine şiddet uygulama gibi fikirlerin eğitilmiş insanlar için asla düşünülemez olmasını umut ederiz. Yine de, bunun da tartışmaya açık olduğunu unutmayınız. Eleştirel düşünmenin böyle bir ahlaki amaçla yönlendirilmesi

gerektiğine inanıyorum. Ama başkaları benimle aynı fikirde olmayabilir; ama prensiplerim doğrultusunda onların da dinlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Pedagojik tarafsızlık, ahlaki ya da entelektüel tarafsızlıkla aynı şey değildir. Belirli bir davranışın ahlaki açıdan yanlış olduğuna ya da bazı önermelerin ya da bir açıklamanın entelektüel anlamda yanlış olduğuna güçlü şekilde inanabilirim. Hatta, inandığım şeyleri ve nedenlerini öğrencilerimle paylaşabilir ve onların da kabul etmelerini bekleyebilirim. Fakat hâlâ öğretmeyle ilgili belirli bir ahlaki ve entelektüel yükümlülüğüm vardır. Kendi görüşüme karşı olan görüşleri de sunmam gerekir. Pedagojik tarafsızlık konusundaki ısrarımda nihai bir nokta ya da temel yoktur. Bağlılığımı öğretim şeklimle gösterebilirim. Pedagojik tarafsızlığı savunabilirim. Eğer argümanı doğru şekilde kurduğumu düşünürsem (bu kesinlikle eleştirel düşünmenin amaçlarından *biridir*), ikna etmeye çalışmakta ısrar edebilirim. Ama daha önemlisi, ahlaki yönelimli eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak, diğerleriyle karşılaşmalarımda hiçbir zaman kullanmayacağım bazı stratejiler olduğunu ve şu anda eleştirel düşünme olarak tanımlanan argümanlara pek benzemeyen sohbetlere katılacağımı bilirim.

ÖZET SORULAR

1. Eleştirel düşünmeye yardımcı olması amacıyla formel mantığın öğretilmesine yönelik hangi argümanlar geliştirilebilir? Başka hangi sebeple formel mantık öğretebiliriz?
2. Matematik öğretmede ve öğrenmede formel mantık nasıl yardımcı olabilir?
3. Bir öğrenci, aşağıdaki geçersiz akıl yürütmede görülen sonuca neden varabilir?
 1. Eğer x balıksa, x yüzebilir.
 2. Ben yüzebilirim.
 3. Ben bir balığım.
4. Bir lise matematik öğretmenini *Alice Harikalar Diyarında* eserini nasıl kullanabilir?
5. Ennis'in eleştirel düşünmeyi ilk zamanlarda, "önermelerin hatasız şekilde değerlendirilmesi" şeklinde tanımlamasının güçlü ve zayıf yanları nelerdir?
6. Bazı entelektüel erdemler eleştirel düşünme açısından neden gereklidir?
7. Güçlü eleştirel düşünme ve zayıf eleştirel düşünme arasındaki (Richard Paul'un belirttiği) fark nedir?
8. Genel düşünme becerileri diye bir şey var mıdır?

9. Kendini bilmek, hangi açılardan eleştirel düşünme için önemli olabilir?
10. Eleştirel düşünme demokrasi için gerekli midir?
11. Matematikteki eleştirel düşünme tarihteki eleştirel düşünmeden farklı mıdır? Neden?
12. Rap videolarında ortaya atılan argümanlar Paul'un ki gibi eleştirilere maruz kaldığında bunun üstesinden nasıl gelirler?
13. Ders konuları doğrudan gündelik yaşamla ilgili midir?
14. McPeck'in görüşleri neden elitist ve dışlayıcı olduğu eleştirilerine maruz kalmıştır?
15. Ennis eleştirel düşünmeyi artık şöyle tanımlar: "Neye inanmaya ya da ne yapmaya karar vermeye odaklı, akla yatkın ve yansıtmacı düşünmedir." Ennis bu tanımla, ilk zamanlarda yaptığı tanımın engel olduğu bazı şeylere artık izin vermektedir. Bunlar nelerdir?
16. Bir varsayımın ne olduğunu bilmek ve geçerli bir argümanın ne olduğunu bilmek, eleştirel şekilde düşünen bir kimseye hangi açılardan ve ne derece yardımcı olur?
17. Eleştirel düşünme nasıl yanlış yönlendirilebilir ve insani olmayan amaçlara nasıl hizmet edebilir? Böyle bir düşünme şekli gerçekten eleştirel düşünme midir?
18. Martin, eleştirel şekilde düşünenlerin çoğunu neden "izleyiciler" olarak tanımlar?
19. Pedagojik tarafsızlık, ahlaki ve entelektüel tarafsızlıktan nasıl farklılık gösterir?

İLAVE KAYNAKLAR

Bu alanla ilgili ve bu alan içerisindeki ana tartışmalarla ilgili kapsamlı bir giriş çalışması için, bk., J. B. Baron and Robert J. Sternberg, ed., *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*; Robert Ennis, "Critical Thinking and Subject Specificity: Verification and Needed Research," *Educational Researcher* 18, no. 3 (1989): 4-10; Stephen R. Norris, *The Generalizability of Critical Thinking*; Richard Paul, "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis," *Informal Logic Newsletter* 4, no. 2 (1982): 2-7; Harvey Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Alandaki güncel çalışmalar için, bk., Nel Noddings, *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*.

Epistemoloji ve Eğitim

Epistemoloji, bilgi teorisindeki soruları ele alan geniş ve önemli bir felsefe dalıdır. Kısa bir tartışmanın kapsamı için oldukça fazla sayıda teori, alt teori ve konu vardır. Fakat eğitimciler, öğrettikleri konuları, araştırmacıların önerdikleri yöntemleri ve bilgi ile güç arasındaki bağı değerlendirmek için epistemolojideki geleneksel problemler hakkında bir şeyler bilmelidir. Eğitimcileri ilgilendiren bazı sorular şunları içerir: Öğrettiklerimizin doğru olduğunda ısrar etmeli miyiz ve eğer öyleyse “doğru” deyince neyi kastediyoruz? Belirli bir öğretim stratejisinin, diyelim ki küçük grupla öğretimin, yöntemleri ve sonuçları hakkındaki çeşitli (ve rakip) görüşler ne derece güçlüdür? Eğer bazı bilgi bütünlerinin sınırlı bir grup öğrenciye sunulduğunu ve böylece sosyal ve kültürel gücün ayrıcalıklı bir grubun elinde kaldığı gösterilebilseydi, o zaman bu bilgi bütünlerini tüm öğrencilerin erişimine açık hâle getirmemiz gerekir miydi? Böyle bir girişim için *epistemolojik* bir argüman sunulabilir mi? Bununla beraber, eğitimciler *yapılandırmacılık* olarak adlandırılan görüş hakkındaki güncel tartışmaları anlayabilmek için de epistemolojiyle ilgili bir şeyler bilmelidir.

Dahası, tüm öğretmenler, öğretmen olmaları nedeniyle, “Bilmek ne demektir?” sorusuyla ilgilenirler. Ne zaman, bir öğrencinin bildiğini varsayarsınız - örneğin, doğru cevabı verdiğinde mi? (Öğrencinin, bir başkası cevabı fısıldarken duyduğunu ve cevabın neden doğru olduğu ya da doğru olup olmadığı hakkında en ufak bir fikir sahibi olmadan “doğru” cevabı verdiğini varsayın. Ya da, bir öğrencinin bir matematik problemini çözdükten sonra, nasıl çözdüğünü açıklarken birbirine zıt gerekçeler sunduğunu varsayın.)

Bu bölüme epistemolojide yüzyıllarca hâkim olmuş bir görüşle başlayacağız, Sokrates ve Platon'u incelerken bu görüşün köklerini ortaya çıkaracağız ve sonra bu görüşün gelişim gösterdiği bazı önemli yönleri bakacağız. Bunları yaparken unutmamak gerekir ki, her ne kadar ana soruların antik kökenleri olsa da, epistemolojinin altın çağı Descartes'la başlar. Onun döneminden günümüze kadar, farklı şekilde anımsayan, alan ya da oluşturan evrensel bir “özne” anlayışı epistemolojiye hâkim olmuştur. Daha güncel tartışmaların merkezi, özne ve nesnenin ayırımına ve bu öznenin Descartes'ın zamanından beri tanımlana gelen doğasına dair itirazlardır. Bununla ilgili -hem natüralist hem de postmodern filozoflar tarafından ileri sürülen- ikinci bir itiraz ise bilgi teorisinde felsefenin rolüyle ilgilidir. Descartes'tan Husserl'e birçok filozof epistemolojinin felsefe tarafından oluşturulmuş ve devam ettirilmiş ampirik olmayan, özel bir alan olduğunu iddia eder. Daha sonra göreceğimiz gibi, diğerleri bu iddiayı en iyi şekliyle savunulamaz, en kötü şekliyle ise kötücül bulurlar.

Bu basit giriş tartışmasının ardından, epistemolojinin eğitimle ilişkisini ele alacağız ve bu bölümü yapılandırmacılığa karşı bir eleştiriyle ve onun çağdaş pedagoji ve eğitim araştırmalarına etkisiyle tamamlayacağız.

Gerekçelendirilmiş Doğru İnanç

Sokrates (Theaetetus diyalogunda)¹, parlak bir öğrencisi olan Theaetetus ile birlikte, bilgi tartışmasına bilginin algı olduğu olasılığını inceleyerek başlar. Bilgiyi algı olarak tanımlama isteği güçlüdür çünkü sıklıkla algıya dayanarak bilgi iddiasında bulunuruz. Birçok durumda, “Bunu görüyorum.”, “Bunu duyuyorum.” ya da “Bunu hissediyorum.” demek “Bunu biliyorum.” demeye eş değerdir. Fakat Sokrates ve Theaetetus'un belirttiği gibi algılanmayan şeyleri bildiğimizi de iddia ederiz. Aşağıdakilerin hepsi bildiğimizi iddia edebileceğimiz ama algıladığımızı iddia etmeyeceğimiz şeylerdir: Eğer bir objenin her yeri kırmızı ise, her yeri mavi olamaz; bir önerme aynı zamanda hem doğru hem de yanlış olamaz; eğer p doğru ise ve q doğru ise, o hâlde $p \wedge q$ (p ve q) doğrudur. Zihnin, duyuların katkısı olmadan bildiği doğrular olduğunu belirterek, Sokrates ve Theaetetus bilginin algıyla özdeşleştirilemeyeceği sonucuna varır (Bu Sokratik sonuç daha sonraki bazı filozofları gözlem ifadelerinin

-algıya dayanan önermelerin- bilgi bloklarının esas temeli olduğunu savunmaktan alıkoymamıştır.).

Ardından, Sokrates bilginin fikir olduğuna dair olasılığı inceler. Sokrates der ki, şüphesiz, eğer fikri ya da inancı yanlışsa, bir kimsenin, S, bilgiye sahip olduğunu varsayamayız. Eğer S “İnanıyorum ki $3+2=6$ ” derse, S $3+2=6$ olduğunu biliyor demeyiz. Yani, yanlış fikir ya da inanç bilgi olamaz (Yine, göreceğimiz gibi, bazı çağdaş filozoflar bu konuda emin değildir. Bazıları, bunun S’nin bu bilgi denilen şeyle ne yaptığına bağlı olduğunu savunur.).

Fakat, doğru fikir bile Sokrates’e cevap veremez. S haklı olarak dünyanın yuvarlak olduğuna inanabilir fakat buna inanmak için ikna edici bir sebep göstermekten tamamen aciz olabilir. Ya da öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı bir örneği düşünün: S bir matematik problemine doğru cevabı verir fakat problemi nasıl çözdüğünü açıklayamaz ya da gösteremez. Çoğu öğretmen böyle bir durumda olumlu not vermez. Tüm öğrenciler matematik öğretmenlerinden “Nasıl yaptığını göstermelisin!” komutunu duymuşlardır. Sokrates gibi biz de insanların bilgi sahibi olduğuna dair iddialarının gerekçeleri olması gerektiğine inanırız.

Sokrates’in bu diyaloglarda Platonik kesinlik arayışını mı temsil ettiği yoksa Bernstein ve Dewey tarafından yüceltilen ikinci Platon’u mu temsil ettiği sorusu ilgi çekicidir. Daha sonraki filozoflar kuskusuz kesinlik arayışını seçtiler ve gerekçelendirilmiş doğru inanç şeklinde sağlam bir görüş oluşturmaya çalıştılar. Fakat öyle görünüyor ki, Sokrates bu arayışın başarısızlığa mahkum olduğu hakkında bizi uyarmaktadır. Yine de bu etkileyici proje hakkında bir şeyler duymalısınız. Epistemolojiyi yüzyıllar boyunca yönlendirmiş bu görüşü özetlemek için şöyle yazabiliriz:

Ancak ve ancak

1. S, p’ye inanır,
2. p doğrudur,
3. S’nin p’ye inanmak için gerekçeleri (iyi nedenleri) vardır,
4. o hâlde S’nin p’yi bildiği söylenebilir.

Bu kriterler bile Sokrates için yeterli değildir çünkü ona göre iyi nedenlere ya da uygun bir açıklamaya sahip olmak bilgi gerektirir -tam da Sokrates’in tanımlamaya çalıştığı şey. Yine de, “bilmek” ile ne anlaşılabileceğini söyleyebileceğimiz en yakın tanımlama olarak, bu bilgi tanımlaması varyasyonları-

la beraber geniş ölçüde kabul görmüştür. Epistemoloji hakkında daha çok okuduğunuzda göreceksiniz ki, filozoflar Sokrates'in bu üç kriterinin tümü üzerine, özellikle sonuncu kriteri üzerine yoğun şekilde tartışmaya devam etmişlerdir. “İyi” bir nedenden beklediğimiz ne olmalıdır?

Temelcilik

Buraya kadar bir kimse, S, açısından bir şeyi, p, bilmenin ne anlama geldiğini sorguladık. Fakat filozoflar bilgi iddialarının statüsüyle ilgili oldukları kadar bireysel bilgi sahibiyle ilgilenmezler. Dolayısıyla, bir bilgi iddiasına, p, hangi şartlar altında bilgi statüsü verilmesi gerektiğini sormamız gerekir. Bununla ilgili çoğu tartışmanın merkezi, p'nin bir parça bilgi olduğu iddiasıyla sunulan nedenler olmuştur. Bir şeye inanmak için bir açıklamaya ya da iyi nedenlere sahip olmak ne anlama gelir? Sokrates gördü ki, p'ye inanmak için nedenler önerdiğimizde, aslında diğer önermeleri -q, r ve s- bilmek için iddialar sunarız. Bu iddiaları savunmak için daha da fazla nedenler önermemiz gerekir, ta ki en sonunda daha fazla neden sunamayacağımız bir önermeye, diyelim ki t'ye, varana kadar.

Sokrates tarafından sıralanan bu sıkı gereksinimleri karşılamak için inançlarımızı oluşturan zinciri, şüphe götürmez ya da kendini gerekçelendiren nitelikteki başlangıç inançlarımıza dayandırmamız gerekir. Bu tür inançlar, tüm bilgiler için temel olarak kullanılabilir. Bilgi için sağlam bir temel sağlamakla ilgili olan filozoflar (*temelciler*) bunu yapmanın iki ana yolunu buldular. Rasyonalistler, apaçık bir ifadeye ulaştığımız zaman nedenler zincirini kesmemizin gerekçelendirilmiş olduğunu savunur. Bu tür ifadeler, Sokrates'in bilginin algıya özdeş olduğuna dair iddiayı çürütürken işaret ettiği “aklın doğruları” tanımını içerirler.

Bir örnek verelim. Yıllardır ziyaret etmediğiniz memleketinizden eski bir arkadaşınıza rastladığınızı varsayın. Komşularınız, arkadaşlarınız ve okuldan tanıdıklarınız hakkında konuşursunuz. Arkadaşınız size, bahçesinden geçtiğiniz zaman size bağırarak yaşlı Bay Johnson'ın hâlâ hayatta ve iyi olduğunu söyler. Sadece onun değil, yaşlı anaokulu öğretmeniniz olan Bayan Warren'ın da hayatta ve iyi olduğunu söyler. Şimdi, şöyle yazdığımızı varsayın:

1. p: Bay Johnson hayattadır.
2. q: Bayan Warren hayattadır.

Bu ifadelerin biri ya da her ikisi için de kanıt görmek isteyebilirdiniz; fakat her bir ifadenin doğruluğuna dair tatmin edici bir gösterge mevcutsa, o zaman şu sonuca varmaktan çekinmezsiniz:

3. $p \wedge q$: Bay Johnson hayattadır ve Bayan Warren hayattadır.

Bu ifade için daha fazla bir neden gösterilmesi gerekmez. Eğer p doğruysa ve q doğruysa, o zaman (p ve q) doğrudur. Benzer şekilde, eğer p 'nin doğru olduğunu ortaya koymuşsak, o zaman Aristocu mantığa göre $\sim p$ doğru olamaz. Çoğu filozof mantığın ifadeleri gibi aritmetiğin ana ifadelerini de apaçık doğrular grubuna dâhil etmektedir. Fakat matematiksel doğruların doğası üzerine -özellikle aritmetiğin ötesine geçtiğimizde- ciddi bir karşıtlık görülmektedir.

Eğer bilginin kesinliğinin temelini oluşturma çabamıza bu şekilde devam edersek, zihnimiz dışındaki dünya hakkında herhangi bir şey söylemekte zorluk yaşayabiliriz. p 'nin ve q 'nun doğruluklarından ayrı ayrı emin olduktan sonra, $p \wedge q$ 'nin bize zaten bildiğimizden başka bir şey göstermediğini söyleyebilirdiniz. Eski arkadaşınızla sohbetinizde sizi şaşırtan şey, p 'nin (ya da q 'nun) kendisiydi. Şöyle bir tepki verebilirdiniz: “Ne, Bay Johnson hâlâ hayatta mı? Nasıl olur! Ben daha beş yaşımdayken o yüz yaşındaymış gibi görünüyordu. Buna inanmıyorum.” Peki, arkadaşınız sizi buna inandırmak için ne yapabiliirdi?

Ampirist temelciler kesinliği duyularımız yoluyla bulmaya çalışırlar. Arkadaşınız şöyle diyebilirdi: “Şaka yapmıyorum. Dün onu bizzat gördüm.” Bu sizin için tatmin edici olabilirdi; ama belki de olmazdı. Makul şekilde diyebilirdiniz ki: “Yanlış görmüş olmalısın, kendi gözlerimle görmem lazım.” Ve ardından, her şeyi bir kenara bırakıp Bay Johnson’ı bizzat görmeye giderdiniz. Yaşlı adamla karşılaştığınızda ise “Bay Johnson’ı görüyorum.” diyerek sonuca varabilirdiniz.

Bu tür bir ifade -şimdiki zaman kalıbı içerisindeki bir gözlem bildirimi- öylesine esastır ki, neredeyse hiçbirimiz daha fazla kanıt istemeyiz. Ama açıkçası, kesinliği bu şekilde de oluşturamayız. İlk olarak, Bay Johnson’ı arkamızda bıraktığınız anda, geçmiş zaman kalıbı içerisinde bir bildirim yapmak zorunda kalırsınız: Bay Johnson’ı *gördüm*. Bu ifade hâlâ güçlü bir ifadedir (özellikle bildirim yapan kişi, yani sizin için); fakat artık doğruluğu şüphe götürmez ya da değişmez bir ifade değildir. Aynen sizin arkadaşınıza yaptığınız gibi, diğerleri de sizin bildiriminize şüpheyile bakabilir. Şüphe duymakta haklı olabilirler çünkü görgü şahitlerinin bildirimlerinin her zaman güvenilir olmadığı kanıtlarıyla bilinmektedir.

İkinci olarak, kendi gözleminizden de şüphe edebilirsiniz. Aslında, bazen şöyle deriz: “Gözlerime inanamıyorum!” Belki, Bay Johnson’a benzeyen ve

eskiden onun yaşadığı evde yaşayan bu yaşlı adam aslında Bay Johnson değildir. Bu tam da rasyonalistlerin ampiristlere karşı ileri sürebileceği türden bir zorluktur. En nihayetinde kendi duyularınıza da güvenemezsiniz. Mutlak olarak güvenilir bir şey bulmak zorundasınız, öyle bir şey ki şüphe edilemez olsun.

Descartes'ı meşhur “cogito” suna götüren şey işte böyle bir arayıştı: Düşünüyorum; o hâlde, varım. Descartes'in şüphe edemediği bir şey, düşünmekte olduğuydu; şüphe etme davranışının tam da kendisi düşünmeyi kanıtlıyordu. Fakat Descartes Tanrı'nın varlığına (bunun için iki kanıt ortaya koymuştu) ve Tanrı'nın onun düşüncesini gerekçelendirmesinde yanıltıcı olmadığına güvenmek zorundaydı. Bay Johnson örneği üzerinden Kartezyen deneme yapabilirsiniz. Gördüğünüz yaşlı adamın Bay Johnson olduğundan kesinlikle emin olmak için ne yapabildiniz? Özenle hazırlanmış bir kurguya kurban gitmediğinizden nasıl emin olabildiniz? Bu konuda rüya görmediğinizden nasıl emin olabildiniz?

Çoğu filozof bugün kesinlik ya da mutlak doğruluk arayışını bırakmıştır; fakat bütün alanlardaki düşünürler bilgi iddialarını savunmak için gözlem ifadeleri ile aklın apaçık doğrularının bir kombinasyonuna fazlasıyla güvenmektedir. Tekil bir kişinin gözlem bildiriminin güvenilirliğine karşı yapılan itiraza cevaben, bilim insanları tekrarlanabilirlik koşulunu getirir; yani, deney ya da gözlem yapan herkesin aynı koşullar altında “aynı şeyi görmek” zorunda olduğunda ısrar ederler. Hukukta, eğer durumu tartışmasız olgulara ve geçerli bir mantıksal zemine taşıyabilirsek haklı olduğumuz kanıtlanmış olur. Gündelik hayatta da argümanlarımızı benzer şekilde destekleriz; *eğer* konuşan kişiyi güvenilir olarak değerlendiriyorsak, “biz-zat gördüm” ve “bizzat duydum” gibi ifadeler genellikle kesin gibi görülür (fakat bu “*eğer*” ikazı, daha sonra değineceğimiz bir başka ilginç konuyu gündeme getirir).

Ayrıca bazı filozoflar bir çeşit “yanlışlanabilir temelcilik” anlayışını savunmuşlardır. Mutlak şekilde kesin olan başlangıç inançlarının peşinde olmanın sonuç vermeyeceğini kabul ederler; fakat bir çeşit kesinlik derecesini savunabilmek amacıyla olasılık teorisini kullanırlar.³ Bu bilgi teorisi yaklaşımı, temelci olmayan diğer yaklaşımlarla uyumludur. Belirtmek gerekir ki, matematiksel sistemler de seçilmiş ama kesinlik iddiası olmayan temellerle başlar; bu temeller, dikkatle tanımlanmış başlangıç noktaları olarak işlev görürler. Bu arada, temelci olmayan görüşlere geçmeden önce, *doğruluk* ile ne kast edildiğini incelememiz gerekir. Eğer uygun bir bilgi tanımı doğru ifadelerle ilgiliyse, doğrunun kriterleri nedir?

Doğruluk

Sezgisel olarak çoğumuz Sokrates'in şu görüşüne katılmakta zorluk çekmedik: eğer p yanlış ise, bir kimsenin, S'nin, p'yi bildiğini kabul etmeyiz. Ayrıca, yanlış olduğu gösterilen unsurları çeşitli bilgi tabanlarımızdan çıkarırız. Peki, p'nin doğru olması ne demektir ve p'nin doğruluğu nasıl gösterilir? Bu noktada, bilginin -tanımlamaya çalıştığımız şeyin tam da kendisinin- çıkarım olduğu hakkında meraklanabiliriz çünkü eğer p doğruysa, bu durum herhangi birinin p'nin doğru olduğunu bildiğini göstermez mi? Çoğu filozof ve teolog -geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki- olaylar ve objeler hakkındaki her bir ifadenin ya da inancın Tanrı'nın zihninde önceden kaydedilmiş olduğu anlamına gelen bir görüşü kabul eder. Dolayısıyla, insan zihninden bağımsız doğrular vardır ve insanlar bunları keşfetmek zorundadır. İnsanlar bu doğruları keşfettiklerinde ve inançlarını gerekçelendirdiklerinde, haklı olarak bilgi iddialarında bulunabilirler. Bilgi insanın keşfederek ulaştığı, doğrunun altkümesidir.

İkinci Bölüm'de değindiğimiz, Dewey'in bilginin doğrudan daha büyük olduğu görüşünü anımsamış olabilirsiniz. Dewey'e göre, araştırmayı yönlendiren tüm ifadeler ya da inançlar bilgi sayılır. Bu ifadelerin ya da inançların hepsi araştırma testinden geçemez; fakat bu testi geçenlerin hepsini "doğru" olarak adlandırabiliriz (Dewey bu tür "doğru" ifadeler için "gerekçeli sav" tanımını kullanmayı daha uygun görmüştür.). Dewey'in bu görüşüne tekrar döneceğiz. Ayrıca, sabit ve mutlak doğruluk anlayışını kabul etmeyen diğer görüşlere de kısaca değineceğiz. Fakat şimdilik sadece, bu zıtlığa dikkatinizi çekmek istiyorum.

Filozoflar, doğruluğu "dışarıda" insan zihninin dışında, kabul eden bir görüşü benimsemek için (doğru ifadeler ve inançlar kümesi olan) doğruluğu Tanrı'nın zihninde mevcut olarak görmek zorunda değildir. Yine de, doğruları barındırmak için her şeyi bilen bir zihin olmaksızın, olgu durumlarına -objeler ve olayların düzenlenişlerine- değinmek zorundadırlar. Bu olgular neyse odur, aynen oldukları gibidir ve doğru ifadeler bunlarla uyumludur. Bu görüş, doğruluk hakkındaki *uyuşma* teorilerinin ana iddiasıdır. Bu görüşe göre, doğru bir cümle "gerçeklerle uyuşur." (Bu sezgisel olarak basit iddia, "gerçek" deyince ne anlaşıldığı da dâhil olmak üzere birçok konuda çok geniş felsefi düşüncelerin oluşmasını sağlamıştır. Bir gerçek bir "olgu durumuyla" mı, bir inançla mı, bir cümlenin kendisiyle mi ya da tamamen başka bir şeyle mi tanımlanmalıdır?)

Doğru hakkında uyuşma teorisinin ortaya koyduğu, sezgisel olarak akla yatkın gelen bu iddiayı biraz inceleyelim. Şüphesiz, gündelik hayatta *doğru*

ve *doğruluk* kelimelerini kullanırken aklımızda olan şey budur. “Giant takımı çünkü maçı kazandı.” ya da “Yağmur yağıyor.” dediğimizde, eğer dün Giant takımı *kazandı* ve sahiden yağmur yağıyor ise, ifadelerimiz doğrudur. Uygulamada, bu doğru görüşünü “lokal” olarak adlandırılabilir bir seviyede herkes kabul eder.

Peki tüm doğruluğu bu şekilde tanımlayabilir miyiz? Bir kimsenin, “Aktium savaşı MÖ 31 yılında olmuştur.” dediğini varsayın. Teorik olarak, bu ifade ya yanlıştır ya da doğrudur. Uyuşma teorisini kabul eden bir kimse, bu olayın sahiden MÖ 31 yılında yapıp yapılmadığına göre bu ifadenin doğru ya da yanlış olduğunu savunacaktır. Uygulamada ise, bu ifadenin gerçek bir olgu durumu olup olmadığını kontrol etmenin hiçbir yolu yoktur. Giant takımının çünkü maçı kazandığı örneğimizde, bu inancımızı gerekçelendirecek birçok canlı şahidimiz ve kayıtlarımız vardır. Zaman ve mekân olarak daha uzak olan olayların doğruluğunu da benzer bir şekilde onaylanmak gerekecek fakat uyuşma durumunu göstermek zor olabilecektir. Tarihçiler bunu göstermiş olmak için bir belge zinciri oluşturabilirler. Fakat bunu yapmak genellikle imkansızdır. Öyleyse tarihçiler ifadelerin, daha önceden sağlam şekilde oluşturulmuş diğer ifadelerle olan uygunluğuna bakmak zorundadır. Aslında, birçok tarihsel “gerçek” yeniden düzenlenmiştir çünkü başlangıçtaki hâlleri kabul edilmiş inançlarla çelişmiştir. Doğruluk (ya da bilgi) açısından bu şekilde değerlendirme yapan teoriler, *tutarlılık* teorileri olarak adlandırılır.

Yine de, uyuşma teorisini savunan bir kimse bu örneklerle pek de köşeye sıkışmış sayılmaz. Uyuşma teorisini, kabul edilmiş inançların nasıl oluşturulduğunu sorarak karşılık verebilir. Şüphesiz, kabul edilmiş en güvenilir inançlar, gerçeklerle uyumuna göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla, uyuşma teorisini savunabilir: bir ifadenin kabul edilmesi için tutarlılık şartının kullanılması, en nihayetinde, ifadelerin insan zihninden bağımsız objeler ve olaylar ile uyuşmasına dayanan bir metottur.

Fakat bir de şu örneği ele alın: $p: 2+3=5$. Matematiksel işaretler -örneğin rakamlar- objeler ve olaylar dünyasındaki hiçbir şeyle uyuşmaz. “2 bardak su + 3 bardak şeker” örneğinde olduğu gibi, uyuştukları zaman, p her zaman doğru sayılmaz. Eğer 2 ve 3 gerçek hayattaki objelere (duyularımızla erişilebilir olan objelere) işaret ediyorsa, p yorum gerektirir. Matematikte rakamlar numaraları gösterir ve numaralar olgu durumlarının unsurları ya da bileşenleri değildir. Platonculuk bu durumla, zihnimizin sezgi yoluyla erişim sağladığı bir formlar dünyası öne sürerek başa çıkar. Numaralar, çizgiler, üçgenler ve diğer geometrik şekiller bu özel dünyada saf formlar olarak bulunurlar. Fakat cümlelerin ve cümlelerin parçalarının gözlemlenebilir dünyadaki objelerle eşleştirilmesinde ısrarcı olan bir teorisyen için durum daha zordur. İlk olarak,

gördüğümüz gibi, gözlem ifadeleri geçmiş zaman kalıbında kullanıldığında gücünü ciddi derecede kaybeder. İkinci olarak, en güçlü sözlerimizin çoğu olgu durumlarına değil, diğer sözlere işaret eder. Üçüncü olarak, gözlemlediğimiz şeyler -yani, objeler ve olgu durumları- ağırlıklı olarak kullandığımız dil ve teorilere dayalı görünmektedir.

Bu sebeplerden dolayı, matematikçiler genellikle doğruluğun testinde tutarlılık teorisine güvenirler. Olası en güçlü anlamda, matematiksel bir sistemdeki her bir ifade, indirgenemez bazı başlangıç ifadelerince ya da aksiyomlarca imâ edilir. Eğer aksiyomlar doğru olarak kabul edilirse ve her bir ifade aksiyomlardan geçerli bir şekilde türetililebilirse, o zaman her bir ifade doğrudur. Ama tutarlılık bize genel bir doğruluk kriteri veremez çünkü farklı bir aksiyom sistemi farklı “doğrulara” götürecektir. Dolayısıyla, matematikçiler genellikle süreklilikten bahseder ve iddialarını belirli bir aksiyom sistemiyle sınırlandırır.

Belirttiğim gibi, gündelik hayatta, bilgi iddialarımızı gerekçelendirmek için sürekli olarak düzensiz bir uyuşma ya da tutarlılık anlayışı kullanırız. Ama filozoflar *tüm* bilgiler için bir temel bulmaya çalışırlar ve bir doğruluk teorisi oluşturmak bu arayışta esastır. Eğer bir doğruluk teorisi bütün durumları kapsayamazsa, o zaman bilme durumlarının tümünü tanımlayan bir bilgi teorisine ulaşma umudu zayıflamış demektir.

Günümüzde bazı filozoflar epistemolojinin geleneksel sorularını bırakmamızı önermektedir. Onlara göre doğruluk “lokal” olarak ya da gücün bir işlevi olarak ya da dilin dışında hiçbir şeyle ilişkisi olmayan yapay bir dil olgusu olarak tanımlanır. Bu radikal görüşlerin hepsinde, doğru söylemekten ve yalan söylemekten bahsetmek yine de mümkündür. Bir kimse lokal bir olayı dürüstçe bildirebilir ya da dinleyenleri kasten yanıltabilir. Bir kimse diğerlerinin işine yarayacak bilgiyi aktarabilir ya da onları yardıma muhtaç ve bağımlı olmaya devam ettirmek için kasten eksik ya da yanlış bilgilendirebilir. Bir kimse dili lokal adetlere uydurarak kullanabilir ya da dili bu adetlere karşı gelecek şekilde kullanabilir ve dinleyenlerin anlam oluşturmalarını zorlaştıracak hâle getirebilir. Fakat doğruluk kavramı “lokal” doğruluk ile sınırlandırıldığında, doğruyu söyleme erdemi ortadan kalkmaz.

Bununla beraber, doğruya ya da “lokal” doğru hakkında konuşmaya karşı olmaktan başka, güçlü bir eğilim olduğunun da farkına varmak önemlidir. 4. Bölüm’de gördüğümüz gibi bazı filozoflar, evrenselleştirme ya da “büyük anlatılar” oluşturma gibi tüm girişimlerle beraber, “büyük-D” Doğruluk olarak adlandırdıkları anlayışı reddederler. Evrensel doğruları reddedenlerin pozitif sosyal/etik güdülere sahip olduğunu kabul etmek gerekir. Fakat bununla bir-

likte, doğruluğun geleneksel anlayışını reddetmek ağır bedeller doğurabilecek ve kesinlikle felsefi zorluklara götürecektir.⁴

Temelci Olmayan Bilgi Teorileri

Bazı filozoflar her ne kadar mutlak doğruluk arayışından ya da bilginin tüm alanlarındaki doğruluğu uygun şekilde tanımlayacak tek bir teori arayışından vazgeçmiş olsalar da, yine de ilgi çekici bir görüşü sürdürmüşlerdir. Gördüğümüz gibi, Dewey doğruluk yerine gerekçeli savlardan bahsetmeyi tercih etmiştir. Karl Popper ise doğruluktan “düzenleyici ideal” olarak bahseder -yani, erişilemez olan ama yine de erişmeye çabaladığımız bir şey olarak.⁵ Bu bakış açısına göre, bilimsel ifadelerin mutlak kesinliğini hiçbir zaman oluşturamayız. Fakat bazılarının yanlış olduğunu gösterebiliriz. Çeşitli varsayımlar geliştiririz. Bu varsayımları yanlışladığımızda, onları ya terk ederiz ya da yeniden düzenleriz ve böylece “doğru”ya daha çok yaklaşmış oluruz. Popper’a göre ortaya koyabileceğimizin en iyisi sürekli varsayımlar üretmek, test etmek ve çürütmektir (Bir hipotez her bir denemenin sonucunda yanlışlamaya karşı direnebilse bile asla tümüyle onaylanamaz.). Bu nedenle, Popper’a göre bilimsel hipotezler ve teoriler, prensip olarak nasıl yanlışlanabileceklerini açıklayacak şekilde formüle edilmelidir.

Temelciliğin bir başka alternatifi, Dewey’in önde gelen bir temsilcisi olduğu natüralizmdir. Natüralizmin bir kolu *dışsalcılık* olarak adlandırılır. Dışsalcılık, gerekçelendirmenin geleneksel koşullarının yerine, bilgi iddialarının nasıl ortaya çıktığına dair tarihsel bir açıklama koyan bir doktrindir. Eğer bu düşünce hattını takip edersek, belirli bir inancı neyin ortaya çıkardığı üzerine eğiliriz ve eğer bir inanç ile bu inancın sebebi arasında doğru bir ilişki mevcutsa, bunu artık inanç olarak değil bilgi olarak tanımlamayı kabul ederiz. Tekrarlamak gerekirse, algı ampirizm içerisinde önemli bir rol oynar. Eğer dün Başkan Bush’u Stanford kampüsünde gördüğüm için onun dün orada olduğuna inanıyorsam, onun dün orada olduğunu *biliyorum* demektir. Arada ince bir fark varmış gibi görünebilir ama aslında bu fark son derece önemlidir. Bu iddiamı desteklerken, yanlışlanamaz ya da düzeltilemez olarak görülen bir ana ifadeyle sonuçlanan bir nedenler zinciri sunmuyorum. Basitçe bu iddiamın nasıl oluştuğunu anlatıyorum. Gündelik hayatın pedagojik diliyle söylemek gerekirse, “bunu nereden çıkardığımı” anlatıyorum. Dışsalıcı bakıştan kaynaklanan bilime dair bu görüş sosyal etkileşimde, siyasi manevralarda, eleştirileri kanıtlama başarısızlıklarında ve yozlaştırıcı paradigmalara coşkun savunmalarında bolca görülür.

Bu natüralist yaklaşımın avantajı barizdir. Eğer açıklamam belirli bir konudaki dinleyicileri tatmin ederse, (açıklamamı doğrudan ben yapmasam bile)

açıklamam inandırıcı olacaktır ve sürecin tamamı kamu denetimine karşı korunacaktır. Tüm iddiaların kaynak göstermesi gereken, sınırlı bir apaçık başlangıç noktaları grubundan bahsetmiyoruz. Eğer bir otoriteden, diyelim ki A'dan, duyduğuma dayandırarak *bir p* iddiasında bulunsam bile, bu iddiamın bir bilgi olduğu kabul edilebilir. Burada tabii ki, A'nın *bir kimsenin* p'ye nasıl vardığına dair ikna edici bir açıklama yapabileceği inancına güvenmekteyiz demektir.

Gerekçelendirme ihtiyacından tarihsel ya da üretimsel bir açıklamaya doğru kayış, dikkatimizi bilgi iddialarından bilen kişiye doğru yönlendirir. Bu durumda, bilen kişinin bilgi iddialarına nasıl vardığını sormak isteriz. Bir bilgi iddiasının gücünü dikkate alırken, bu iddianın varsayım, test etme, karşı görüş sunma, revizyon ve kabul edilme geçmişini inceleriz. Artık epistemoloji ile psikoloji arasındaki çizgi bulanıklaşmaya başlar ve bundan sonra bilen kişiyi araştırmaksızın bilgiyi araştıramayız.*

Bu noktada, bu kayışın söz ettiğim kadar çarpıcı olup olmadığını merak edebilirsiniz. Her şeye rağmen, Sokrates kişilerin bilgi iddialarını değerlendirmeye almak istemesi bakımından bilen kişi konusuyla ilgilenmişti. Fakat dikkat ediniz, Sokrates belirli bir kişiyle ya da bir grup insanla değil, soyut bir bilen kişiyle ilgilenmiştir. O, bilgiye ulaşma sürecinden çok, bir iddianın kabul edilmesi ya da reddedilmesi için esas oluşturacak nedenlerle uğraşmıştır. Benzer şekilde, Descartes'ın zamanından beri modern epistemoloji, bilgi iddiaları standart kriterlere göre değerlendirilen bölünmez, evrensel ve kimliksiz bir bilen kişi anlayışı önermiştir. İnsanın bilme süreci -hem bireysel hem de toplu olarak- büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla, tartıştığımız bu kayışın çok büyük sonuçları olmuştur.

Şimdi kısaca yukarıda değindiğimiz duruma tekrar bakalım; yani, A bana öyle dediği için bildiğimi iddia ettiğim duruma. Makul bir dinleyici A hakkında bir şeyler bilmek isteyecektir. Eğer jeoloji konusunda bir iddiada bulunuyorsam, söylediklerimi kabul etmeniz şu iki durumdan birincisinde daha olasıdır: 1) A bir jeologdur ve beni güvenilir bir kimse olarak görmektensinizdir; 2) A bir avukattır ve zaman zaman sınırları aşan bir hayal gücüm olduğunu bilmektensinizdir. Bu örneklerdeki koşulların her ikisi de -A'nın statüsü ve benim itibarım- bu iddiada yer alan insanların güvenilirliklerini içerir. A'nın jeolog olması, jeoloji konusunda konuştuğunda ona daha ilk bakışta bir güvenilirlik kazandırır. Benim itibarım ise sağlam bir etkileşim geçmişi üzerinden kurulmak zorundadır.

Şu anda, bu natüralist tanımlamanın okullarda olup bitenlere uygun bir tanımlama olduğunu düşünebilirsiniz. Öğrenciler, sağlam kaynaklardan öğrendikleri şeylere dayanarak bilgi iddialarında bulunurlar. Matematiksel bilgi

bakımından, öğrenciler cevaplarının neden doğru olduğu sorusundan daha çok “Bunu nereden çıkardın?” sorusuyla karşılaşılır ve eğer mantıklı işlemlerle açıklayabilirlerse bilgi sahibi olduklarını kabul ederiz.

Temelciliği savunan bir filozof da, gündelik yaşamın şartlarında sıradan insanların bilgi iddialarını aslında aynen natüralist filozofların tanımladığı gibi oluşturdukları fikrine katılabilir. Fakat en nihayetinde, otorite olan A’nın gerekçelendirme kriterini sağlayan bir açıklama yapması gerektiğinde ısrar edebilirler. Deyim yerindeyse, nihai onay kurumu olarak A basitçe tarihsel bir açıklama yapamaz. Bu ana argümanı burada çözemeyiz. Ama bazı dışsalcılar, inancın nedensel bir açıklamasının aslında gerekçelendirme olarak kabul edilebileceğini öne sürerek bu iki görüşü uzlaştırmaya çalışmıştır.⁷

Dewey’in natüralizmi ise daha farklıdır. Bir çeşit natüralizm olarak (dışsalcılık gibi) onun görüşü, tanımlama ve formül oluşturma arayışının insan deneyiminin ötesine geçmesini reddeder. Dewey inançlarımızın nedenleri ya da kökeniyle değil, onların sonuçlarıyla ilgilenmiştir. Ona göre, *p* ifadesi eğer araştırmalarımızda kullanılırsa bilgi olarak adlandırılabilir. Bu görüş de hem bilime hem de gündelik hayattaki sorgulamalara yönelik genel tavırlarımızla uyumludur. Örneğin, bilim insanlarının “bildiği” çoğu şeyin bir gün tersinin olabileceğinden oldukça eminizdir ama yine de şu anda *bilgi* olarak kullandığımız şeylere gönderme yaparız. Dewey’e göre, *p* ne kadar çok test edilir ve başarıyla kullanılırsa, *p* o derece gerekçeli bir sav hâline gelmiş olur. Dewey’in görüşünün ileriye dönük bir epistemoloji olduğuna dikkat ediniz; daha önceki şartlara gönderme yapan nedenler üzerinden gerekçelendirme yapmaktansa kullanımdaki doğrulamaya vurgu yapar.⁸

Bir başka temelci olmayan epistemoloji ise, eğitimcilere tanıdık gelmesi gereken birinden gelir, Jean Piaget. O da bilen kişiyi incelemeyi bilgiyi ele alamayacağımızı savunur. Piaget’nin genetik epistemolojisi hem rasyonalizmden hem de ampirizmden özellikler içerir. Bilgiyi mümkün kılan zihin mekanizmalarını önermesi bakımından rasyonalistlerle aynı görüştedir. Organizmaların duyuusal deneyimler dünyasında bilgilerini test etmeleri gerektiğini ve epistemolojistlerin de aynı şekilde bilgilerini test etmeleri gerektiğini savunması bakımından ise ampiristlerle aynı görüştedir. Bu gereklilik Piaget’yi, epistemoloji ile psikoloji arasında keskin bir ayrım olduğunu kabul eden geleneksel epistemolojistlerden ayırır. Epistemolojinin bilme eylemine odaklanması gerektiği varsayımı Piaget’nin görüşünü natüralist epistemoloji içerisinde yerleştirir. Fakat D. C. Phillips gibi bazı natüralistler, Piaget’nin zihnin soyut ve gözlemlenemez mekanizmalarını -gelişim basamaklarını açıklayan bilişsel

yapıları- esas almasından rahatsızdır.⁹ Neden gözlemlenebilir davranışlar ve bu davranışların sonuçlarına odaklanılmasın? Neden Piaget'nin duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler basamaklar gibi gözlemlenemez zihin yapılarında ısrar edilsin?

Bu tür eleştirilere verilebilecek önemli bir cevap, teorik yapıların ampirik araştırmaları yönlendirme noktasında etkili olabileceğidir. Piaget'nin gelişimsel teorisi birçok hipotezi ve psikolojide önde gelen bir ekolü ortaya çıkarmıştır. Yine de eleştirmenlere göre, onun bilişsel yapıları sadece çıplak göze görünmez değildir (örneğin elektronlar gibi) fakat prensipte gözlemlenemezdir. Piaget, insan organizmasında tespit edilemez olan “organik” yapılar için biyolojik bir metafor kullanmıştır.¹⁰ Fakat Piaget'yi savunanlar ise, bu yapıların *işleyişlerinin* davranışlarda gözlemlenebilir olduğunu ve bunların var olduklarını varsayarak açıklamaların son derece kolaylaştığını iddia ederler.

Piaget'nin epistemolojisi bir çeşit yapılandırmacılıktır -bu, eğitimde son derece popüler bir görüştür. Piaget, yapılandırmacı görüşlerini Immanuel Kant'a dayandırır. Piaget, bilgiyi oluşturmada bilişsel mekanizmalar ile dünyanın etkileşimine vurgu yapan ilk kişinin Kant olduğunu söyler. Kant'ın görüşü, kendinden önceki iki önemli görüşü reddeder -rasyonalizmin ayırt edici özelliği olan doğuştan gelen fikirler ve erken ampirizmin ayırt edici özelliği olan, dışsal dünyadan gelen duyuşal materyalin pasif algılanışı. Bunların yerine, Kant doğuştan gelen zihin yapılarının dünya ile etkileşimini savunmuştur. Hem dünya hem de zihnin kendisi insan deneyiminin türlerini belirler. Hiçbir zaman dünyanın kendisini bilemeyiz; dünyayı sadece deneyimlerimiz içerisinde yapılandırdığımız hâliyle bilebiliriz. Piaget de zihnin yapılarının bilme sürecinde işlevsel olduğuna inanır. Fakat ona göre, Kant zihnin yapılarının statik olduğunu ve başlangıçta tamamen hazır bulunduğunu tanımlayarak hata yapmıştır:

Kantçı bakış açısı içerisinde ne kadar zengin olursa olsun, epistemolojik öznenin yapısal karakteristiği yine de son derece zayıftır çünkü tamamen başlangıçta verilmiştir. Diğer taraftan, bilim tarihinde ve zihin gelişimi çalışmalarının ortaya koyduğu deneysel gerçeklerde görüldüğü gibi, diyalektik bir yapılandırmanın güçlü bir gerçekliği ortaya koyduğu görülmektedir. Bu, epistemolojik özneye daha zengin bir yapılandırmacılık yükleyebilmemize olanak tanır; her ne kadar, aynı Kant'ın *a priori* anlayışını güvence altına almak için ihtiyaç duyduğu şeyler gibi,

rasyonel gerekliliğin ve deneyim biçimlenmesinin aynı karakteristiklerle sonuçlansa bile.¹¹

Piaget, hem bilginin tarihsel gelişimi hem de bireylerin gelişimsel ilerlemesiyle ilgilenmiştir. Genel anlamda insandaki bilginin gelişimi ile bireylerde sergilenen gelişim arasında bir paralellik iddiasında bulunması bakımından, onun epistemolojisi *genetik* bir epistemolojidir. Ne sadece algılanan ne de sadece doğuştan gelen bir tanım yerine, bilginin (ve algının) tamamının yapılı olarak tanımlanması bakımından ise, *yapılandırmacıdır*. Daha sonra eğitimde yapılandırmacılığı tartışırken Piaget'nin yapılandırmacılığına tekrar döneceğiz.

Şimdi, şu ana kadar ele aldığımız epistemolojik görüşler arasındaki farklara kısaca değinmek faydalı olabilir. Sokrates hangi durumlarda bir kişinin bilgi sahibi olduğunu sorarken, aslında bir kişinin bilgiye nasıl ulaşacağıyla ilgilenmiyordu. Yani o, bilen kişiden çok bilginin kendisiyle ilgilenmişti. Gerekçelendirilmiş doğru inanç geleneği, ana kriterleri belirlemenin peşinde olmuştur. Öyle ki, bu kriterlere göre bir bilgi iddiası, ya insani bilgiler bütünü içerisine kabul edilecek ya da reddedilecek ya da biraz daha araştırılmak üzere bir kenara ayrılacaktır. Hatta natüralizme eğilimli bazı filozoflar, buluş mantığını (yani, bilgiye nasıl vardığımızı) gerekçelendirme ya da doğrulama mantığından ayırmayı tercih etmiştir. Bu filozofların çoğu ayrıca, psikolojiyi (nasıl öğrendiğimizi ve nasıl bildiğimizi) epistemolojiden (bilginin ve bilginin nasıl oluşturulduğunun ampirik olmayan araştırmasından) ayırmışlardır.

Gerekçelendirilmiş doğru inanç çalışma alanı, kendi içinde büyüleyici bir alandır. Bazı filozoflar aklın apaçık doğruları içerisinde en nihai gerekçelendirmeyi ararken, bazıları ise bunu basit gözlem ifadelerinde aramıştır. Bazı filozoflar doğruluğu gerçeklikle uyuma olarak tanımlarken, bazıları ise doğruluğu kabul edilmiş inançlar bütünüyle tutarlılık olarak tanımlamıştır. Bazıları doğruluğu, bilginin bir kriteri olarak görmeyi kabul etmemiştir çünkü onlara göre bu en iyi ihtimalle bir idealdir -erişilemez olan bir şeydir. Diğerleri ise gerekçelendirme anlayışına karşı olmuştur çünkü yapabileceğimizin en iyisi tarihsel ya da gelişimsel bir açıklamadır. Daha başkaları ise, kökenlerine bakmaktansa, varsayımlarımızın kullanışlılığına, yani geriye değil ileriye bakmamızı önermiştir. Bu son iki anlayış içerisinde felsefi ilgi, teoriler ve ifadeler bütünü olarak bilgi odağından bilen kişi ve bilme süreci odağına kaymıştır.

Bilmeyi ve bilen kişiyi vurgulamaya yönelik bu kayış, epistemolojinin “natürelleştirilmesiyle” ilişkilidir. Kesinlik arayışını terk ettikten sonra bazı

epistemolojistler, bireylerde, disiplin alanlarında ve genel anlamda insanda bilginin filli oluşumunu incelerken psikologlara, tarihçilere, sosyologlara ve antropologlara katılmışlardır.

“Genel anlamda insanda” bilgi konusuna değinmişken, epistemoloji ve psikoloji arasındaki duvarı yıkmayı öneren görüşlerden daha radikal olan bazı görüşlerden de bahsetmem gerekir. Postmodernistler, “genel olarak bilgi” konusunu anlamlı şekilde tartışmanın hiçbir yolu olmadığını savunur. Bilgi, sosyal ve siyasi güce öyle derinlemesine bulaşmıştır ki, basitçe bilgi sosyolojisine odaklanmamız gerekir. Bu görüşe göre, bilginin temellerini aramak batıklık yakamozunu takip etmek gibidir ve eğer ideolojik kontekst tanımlanmamışsa bilginin nereden geldiği ya da nereye götürdüğü gibi açıklamalar da eksik demektir. Bilgi, Sokrates’in zihninde canlandırdığı gibi tarafsız bir gerekçelendirme ile değil, güç ile oluşturulur.¹² Fakat daha önce de belirttiğimiz gibi, bu iddia aşırıya kaçır. $2+3=5$ olduğu, Bombay’ın 2005 yılında bir günde 97 cm yağış aldığı ya da insanoğlunun tek sıçrayışta uzun binaların üzerinden atlayamayacağı gibi iddiaların sosyal güçle nasıl bir ilişkisi olabilir?

Feministler de geleneksel epistemolojiye karşı güçlü eleştiriler getirmişlerdir. Eleştirel teori bakış açısına sahip olan bazıları, kadınların ve ezilen diğer grupların ezilmeleri bakımından daha ayrıcalıklı bir durumda olmalarını savunurlar. Feminist “bakış açısı epistemolojistleri,” kadınların bakış açısı tarafından oluşturulan kadınların durumuna dair bilginin, objektif bilgi denilen şeyin asla ulaşamayacağı bir özgünlüğe sahip olduğunu iddia ederler. Bu teorisyenler, özellikle sosyal bilgi alanındaki evrensel bilgi ve objektiflik iddialarını reddeder. Onlara göre yanlılık kaçınılmazdır ve bu nedenle, *kötücül* yanlılığın üstesinden gelmenin tek yolu olarak, açıklamalarımızda ve argümanlarımızda ilgili tüm tarafların görüşlerine yer vermeyi savunurlar. Ezilen gruplarla ilgili tüm konularda, ezilen grupların kendi görüşlerinin özel ağırlığı vardır.¹³ Fakat dikkat ediniz, bu iddialar, bir alandan başka bir alana geçtiğimizde bilgi ve doğruluğu farklı şekillerde tanımlamamız gerektiğini imâ eder. Örneğin, sosyal bilgi haklı bir şekilde, matematik bilgidan daha farklı kriterlere bağlı olabilir.

Çalışmalarını daha sonraki bir bölümde tekrar inceleyeceğimiz feminist teorisyenler, (hem rasyonalist hem de ampirist anlayışlardaki) geleneksel epistemolojiyi reddeder. Sadece entelektüel olarak yetersiz bulduklarından değil ama daha çok, yıkıcı siyasi etkileri olduğuna inandıkları için reddederler. Özgürleştirici -özgür birey ve oluşturan özne gibi- dil kalıbında kullanıldığında bile beyaz-erkeğin ayrıcalığını korumak adına kullanıldığını ileri sürerler. Naomi Scheman’a göre: “İronik bir şekilde, evrensel hak tanımayı garanti

etmeyi hedefleyen hareketlere kadar, modern bilime ve liberal siyasete dayanan epistemoloji kendi tarihinin büyük kısmında yalnızca insanların çoğunu dışlayacak araçları sağlamakla kalmamış, ayrıca, yetkili kıldıkları açısından normatif bir paranoya oluşturmuştur.”¹⁴

Schegan’a göre, tek bir doğru metot üzerinden tek bir doğru görüş arayışında olan epistemolojik bir yönelim deliliğe neden olur; öyle ki, bunun ana özelliği, birinin görüşlerinin ve kararlarının diğer her bir rasyonel düşünürün de görüşleri ve kararları olması gerektiği hezeyanıdır. Böyle bir durumda, standart görüşe uymayan ve/veya doğru metodu öğrenmeyenler dışlanırlar. Tabii ki, sanki bu kimseler kendi seçimleri, bilgisizlikleri ya da itaatsizlikleri sebebiyle kendi kendilerini dışlıyorlarmış gibi görünebilir. Ama aslında, Schegan’a göre, bu kimselerin özgün ve muhtemelen özgürleştirici olan görüşleri, kendisini rasyonel ve evrensel olarak tanıtan bu epistemolojinin tam da kendisi tarafından dışlanmaktadır. Schegan ile kısmi ayrılık içinde olan diğer feminist filozoflar ise, geleneksel epistemolojinin her bir versiyonunun kendi entelektüel yeterliğine göre değerlendirilmesi gerektiğini ve her hangi bir versiyonun siyasi ve sosyal uygulamaları nedeniyle bütün geleneği suçlamanın yanlış olduğunu savunurlar.¹⁵

Epistemolojinin geleceği çok belirgin değildir. Geleneksel çizgiler arasında sofistike çalışmalar sürmektedir. Ama bununla beraber, “natürelleştirilmiş” yaklaşımların da çok sayıda taraftarı olduğu görülmektedir. Bazı feminist ve postmodernist filozoflar natüralist yönelime karşı önemli derecede yakınlık göstermekte, bazıları ise epistemolojinin tamamen ötesine geçmek istemektedir. Ayrıca birçok eleştirel teorisyen, feminist, postmodernist ve natüralist, epistemolojiyi bütünüyle bir kenara bırakarak hermenötik ile ilgilenmek istemektedir. Bu bakış açısıyla epistemolojinin asli projesini reddederiz fakat anlam arayışına devam edebilir, lokal doğruluğu kullanabilir ve lokal bilgi iddiasında bulunabiliriz.

Epistemoloji ve Eğitim

Her ne kadar epistemolojistlerin bilginin temelleri konusundaki kaygılarını paylaşımlar bile, yine de bazı nedenlerden dolayı öğretmenler de epistemolojiyle ilgilenmelidir. İlk olarak, öğrettiklerinin statüleri hakkında değerlendirme yapmak zorundadırlar: Bunlar doğru mu? Doğru olmaları bir şey

ifade eder mi? gibi sorular hakkında fikirleri olmalıdır. İkinci olarak, eğitim araştırmalarının onlara sunduğu “bilgileri” değerlendirmeleri gerekir. Üçüncü olarak, uzunca bir süre sadece bir grup öğrenci için ayrılmış olan bilgilerin tüm öğrencilerin erişimine açık olması gerekip gerekmediği hakkında fikir sahibi olmalıdırlar.

Genel olarak, fiilen doğru olarak doğrulanmamış olsa da, öğrettiklerimizin en azından yanlış olmadığına akademik bir topluluk tarafından kabul edildiğini varsayabiliriz. Bugünün bilimsel bilgilerinin gelecekte yanlışlanabileceğini ya da revize edilebileceğini kabul ederiz ve öğrencilerimize bile bile yanıltıcı ya da yanlış olan şeyleri aktarmayız. Ama tabii ki, hem ders kitapları ve hem öğretmenler, müfredatta görülen çoğu şeyin geçici doğası hakkında öğrencileri bilgilendirmede yetersiz kalır ve sunumlarındaki çeşitli yanlışlıklardan ve noksanlardan dolayı suçludurlar. Örneğin son yıllarda, Kolomb’un Amerika’yı “keşfi,” Avrupalı “kaşiflerin” yerli halka karşı zalimce davranışları ve tâbi kılınan grupların tarihe katkılarının genel olarak görmezden gelinmesi hakkındaki eski dogmatik iddiaların farkına vardık. Tabii ki, yanlışlığımız ve duyarsızlığımıza rağmen, yanlış olduğunu bildiğimiz şeyleri öğretmeyi desteklemeyiz.

Eğitimciler, doğruluğun önemini açıkça reddeden beyanlarda pek bulunmazlar. Daha çok, kesin olmayan ve yanlış materyaller doğruymuş gibi savunulur. Daha sıklıkla ise, savunulan materyalin öğrenci ilgisini çekme bakımından olası kullanışlılığına göre, bu materyalin şekli ve kaynağı daha önemli görülür. Örneğin sosyal bilimler alanındaki bazı eğitimciler, bir müfredatı oluştururken sadece önemli bilgilerden faydalanılması gerektiğini savunur.¹⁶ Bununla kastettikleri, sadece belirli bir disiplin altında toplanan materyali -otoritece bilgi olarak kabul edilmiş materyali- kullanmamız gerektiğidir. Bir disiplinin içeriğini oluştururken gücün rolü vardır ve geniş ölçüde kabul edilmiş materyale bağlı kalarak açık yanlışlıklardan kaçınılabilirken, bütün doğruluğu ifade etmede yetersiz kalabiliriz. Genellikle bakış açıları kaybedilir. Stephen Thornton’un belirttiği gibi, bir alternatif olarak, müfredatı öğrencilerin sorular sormalarını, bilgi toplamalarını, alternatifleri tartışmalarını ve karar vermelerini gerektiren ciddi problemler üzerine kurmak gerekir.¹⁷

Bilginin en iyi şekilde disiplinler yoluyla tanımlanacağını ve aktarılacağını savunanlar ile (Dewey gibi) bilginin, etkilerine ve kullanışlılığına göre tanımlanması gerektiğini savunanlar arasındaki tartışma, 1960’lar

ve 1970’lerde en üst seviyeye varmıştır. Filozoflar ile programcılar, konuların “disiplinlerin yapısına” göre düzenlenmesi gerektiğini savunan güçlü argümanlar geliştirmişlerdir ve artık klasik olan birçok analitik felsefe ortaya çıkmıştır. Birçok soru ortaya çıkmıştır: Bir disiplinin yapısı (ya da yapıları) var mıdır, bu durum bir müfredat açısından en iyi düzenlemeyi belirler mi? Bilişsel yapılar, disiplinlerin yapılarıyla ne derece ilişkilidir? Şu anki hâliyle disiplinler, insanlığın tüm bilgilerini ya da en azından en önemli içeriğini yansıtıyor mu?¹⁸ Adler’in eğitim reformu önerisi ve McPeck’in eleştirel düşünme yaklaşımında gördüğümüz gibi, bu tartışmalar bugün hâlâ şiddetlidir.

Öğretmenler, öğrettikleri materyalle ilgili tartışmalara ek olarak, pedagoji konusundaki eğitim araştırmalarının sonuçlarıyla da ilgilenmelidir. 1980’lerin ortalarından beri, küçük grupla ve iş birliğiyle öğrenme hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu konu öyle önemli hâle gelmiştir ki, standart derslerde küçük grupla öğrenme yaklaşımının kullanımı bazı yerlerde zorunlu (ya da önemle önerilir) hâle gelmiştir. Peki öğretmenler, araştırmacıların araştırma sonuçlarını ve önerilerini nasıl değerlendirebilir ve bunların içinden nasıl seçim yapabilirler?

Eğitim felsefesinin bir görevi, araştırmalarda kullanılan kavramları analiz etmek ve bunların temel dayanakları ve sonuçları hakkında sorular sormaktır. Her ne kadar öğrencilerin birlikte çalışmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri konusunda son derece hevesli olsam da, bugün çok popüler olan küçük grupla öğrenme hakkındaki önerilere karşı bazı sorular yöneltmeliyim.¹⁹ Örneğin, tüm gruplar heterojen mi olmalıdır, yoksa yetenek grupları için hâlâ yer var mıdır? Heterojen gruplar için uygun ödevler nelerdir? Ya, homojen gruplar için? Bireysel öğrenme ile grupla öğrenme arasındaki ilişki nedir? Gruplar sabit mi olmalıdır, yoksa sürekli yeniden organize edilmeli midir, neden? Grup çalışmasıyla (bilişsel, ahlaki, duygusal olarak) neler amaçlanmaktadır? Bu amaçlara nasıl ulaşılır? Küçük grup çalışmalarını kolaylaştırmada öğretmenin görevi nedir?

Elbette deneyci ve açık bir tutum takınılması özendirilmelidir ancak eğitim araştırmalarının “bulgularına” karşı gelmek öğretmenler için oldukça zordur. Fakat öğretmenler, bu bölümde tartıştığımız zor soruları sormak zorundadır: Araştırmacıların iddiaları, okullarda sıklıkla gözlemlediğimiz şeylerle uygunluk göstermekte midir? Araştırmacıların öncülleri, metotları ve bulguları yeteri kadar tutarlı mıdır, yoksa aralarında zıtlık var mıdır? Araştırmacıların açıklamaları bir otoriteye mi dayanmaktadır, kimler belirli bir alanda otorite

olarak kabul edilmelidir? (Örneğin, ampirik araştırmalar konusunda çok iyi yetişmiş olan araştırmacılar bazen üzerinde çalıştıkları “konular” -diyelim ki, matematik- hakkında çok az şey bilebilirler. Bu belki bir problemdir, belki de değildir. Fakat bazı durumlarda kesinlikle dikkate alınması gereken bir şeydir.) Araştırmacılar, problem durumlarını nasıl ortaya koydular? Bu, kendi tarihi içerisinde çok iyi şekilde oluşturulmuş bir programın parçası mıdır, yoksa plansız şekilde mi ortaya çıkmıştır? Ne tür zorluklarla karşılaşmışlardır? Çalışmalarında bariz bir ideolojik yanlılık var mıdır? Her hangi bir yanlılık dürüstçe tespit edilmiş midir? Çalışma, katılımcılar ya da araştırmanın amaçlarından daha çok araştırmacının amaçlarına mı hizmet etmektedir?

Ayrıca öğretmenler, kültürel sermaye olarak bilgi yaklaşımından kaynaklanan tartışmalardan da haberdar olmalıdır.²⁰ Şüphesiz öyle görünüyor ki, birtakım bilgiler -genellikle üniversiteye hazırlık konularıyla ilgili bilgiler- çok sayıda insanı bazı maddi değerlerin dışında bırakacak şekilde kullanılmıştır. Bazı teorisyenler bunun farkına vararak, tüm öğrencilerin bu ayrıcalıklı bilgi türlerine erişimi olması gerektiğini savunurlar. Bunun etik bir argüman olduğuna dikkat ediniz. Bu, materyalin epistemolojik uygunluğuyla alakalı değildir, sosyal adaletle alakalıdır. Bu problem, giriş kısmında uyardığım türden bir problemdir -bu metnin organizasyonu içerisinde tüm boyutlarıyla yeteri kadar değinemeceğimiz bir problem.

Yine de, bu konuya epistemolojik bakış açısı içerisinde değinmek aydınlatıcı olacaktır. Cebir, geometri ve Shakespeare’i ders konuları açısından marangozluk ve makine işlerinden daha uygun yapan şey nedir? Bir kimse, otoriteler tarafından düzenlenmiş ve onaylanmış olması nedeniyle, matematiğin ve edebiyatın üniversiteye hazırlık müfredatının, uygulamalı ve problem merkezli müfredattan daha iyi olduğunu söyleyebilir. Fakat ele aldığımız argüman böyle düşünmez. Öğretmenler ve ders kitapları, üniversiteye hazırlık için matematik dersi almaya zorlanan öğrencilere, epistemolojik bir bakış açısıyla uygunsuz materyaller sunmaktadır. Matematiğin aksiyomatik doğasından genellikle hiç bahsedilmez ve geometride bile, kanıt gösterme son derece azdır. Mantıksal bağlar kurulmadığı gibi, öğrencilerin üç ya da dört yıllık üniversite hazırlık matematiğini, büyük teoremlerin ve fikirlerin gerçek önemine dair dar bir görüşle ya da hiç görüş sahibi olmadan tamamlamaları hiç de sıra dışı değildir. Dolayısıyla, bugün okullarda okutulan disiplinlerin epistemolojik üstünlüğünü -ve hatta uygunluğunu- iddia edemeyiz.

Buna karşın, marangozluk, mekanik, pazarlama, aşçılık, kuaförlük ve televizyon tamiri gibi birçok ders hem iyi organize edilmiştir hem de gerçek

iş hayatında gereken bilgiler açısından uygundur. Geleneksel epistemolojinin bakış açısıyla sunu savunabiliriz: en iyi uygulamalı dersler, neredeyse herkesin aldığı matematik gibi zayıf derslere karşı epistemolojik olarak üstündür (yani, güvenilir bilgilere dayanırlar).²¹

Fakat unutmayınız ki, gerekçelendirilmiş doğru inanç geleneğinin dışında da epistemolojik görüşler vardır. Eğer “Bilgi gücün hem bir kaynağı hem de bir aracıdır.” görüşünü savunursak, o hâlde bir zamanlar sadece bazıları için ayrılmış olan bilgilerin tüm öğrenciler için erişilebilir olması gerektiğini önermemiz makuldür. Buradaki zorluk, bu tür önerilerin fazlasıyla basit olmasıdır. İlk olarak, eğer ayrıcalık ile ilişkili olan bilgiler -adeta üzerinde elitist onay damgası bulunan bilgiler- bu kadar, o zaman baskın grubun üyeleri güçlerinin odağını başka bir şeye kaydıracaktır. Sonuç olarak, bilginin epistemolojik anlamdaki bilgi olarak değil, sermaye olarak önemli olduğu iddia edilir. Dolayısıyla, insanların bu belirli bilgiye sahip olup olmadıkları değil, neyi elde ettikleri önemli olarak görülür. Elit bilgiyi daha adil şekilde dağıtmak, bir toplumun madde değerlerinin yeniden dağıtımına etki etmeyecektir ve bu çaba, şunlara yol açarak yeniden dağıtıma karşı hareket edebilecektir: (1) elit bilginin yeniden tanımlanması, (2) ezilen grupların gerçekten yararına olabilecek bilgilerden yoksun olma ve (3) toplumun en azından “denediğine” ama düşük ücretli işleri yapmak zorunda olan grupların başarısızlığının kendi hataları olduğuna dair geniş çaplı bir algı.²²

Güncel öneme sahip olan bu konuya toplum ve siyaset felsefesiyle ilgili bölümde tekrar değineceğiz. Şimdilik, bu bölümde ele alınan epistemolojik meseleler ve görüşler üzerine ve bunların bilgiye erişim problemini analiz etmenizde size yardımcı olup olmadığı üzerine yeniden düşünmek faydalı olabilir. Öğrencilerin öğrendiği materyalin geleneksel anlamda epistemolojik olarak uygun olup olmadığı önemli midir? Bunun Deweyci açıdan uygun olup olmadığı önemli midir? Peki, postmodern ya da eleştirel teori açısından uygun olup olmadığı önemli midir?

Yapılandırmacılık

Günümüzde -bir felsefe, bir epistemoloji, bilişsel bir duruş, ya da pedagojik bir yönelim gibi çeşitli şekillerde tanımlanan- yapılandırmacılık, matematik ve fen bilimleri eğitiminde baskındır.²³ Yapılandırmacılığa göre bilgi pasif

algının sonucu değildir. Yapılandırmacılığın ana önermelerinden biri, tüm bilgilerin yapılandırıldığı düşüncesine dayanır. Bu önerme, yapılandırmacılığın tüm şekillerinin ortak görüşüdür ve bilişsel psikolojinin ana ilkesidir. Bugün sadece birkaç bilim insanı, insanın kendi bilgilerini aktif şekilde yapılandırdığını kabul etmeyebilir. Göreceğimiz gibi şöyle bir soru sorarlar: her bir bilen kişi, tamamen kendine özgü şekilde mi bilgilerini yapılandırır, yoksa tüm insanlarda var olan ortak bir bilişsel mekanizmayı mı kullanır? Fakat sağlam itirazlar, sadece yapılandırmacılığın bu bilişsel önermesine yönelik değildir. İtirazların odağı, yapılandırmacılığın bir epistemoloji olarak tanımlanmasıdır.

Göreceğimiz gibi, eğitimde yapılandırmacılığın temelleri Piaget'ye dayanır. Onun yapılandırmacılık versiyonu, zihin gelişiminin her bir basamağında görülen bilişsel davranış özelliklerinin altında yatan zihnin yapılarını belirlemeye çalışmıştır. Piaget, soyut bir “epistemolojik özne” -gözlemlediğimiz bilişsel davranışları açıklayabilecek, makine programını andıran bir yapı- tanımlaması yapmıştır. Onun çalışması yapılandırmacı olduğu kadar, yapısalcıdır. O, zihin yapılarını matematiğin soyut yapılarıyla, biyolojik yapıları bilişsel yapılarla ve soyun entelektüel gelişim yapılarını bireylerinkilerle ilişkilendirmiştir.

Onun çalışması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olmaları gerektiğine inanan çoğu eğitimciye ilgi çekici gelmiştir. Eğitimciler, “gelişimsel öğrenme” ile “ezberci öğrenme” arasında ayrım yapmaya başlamıştır. Gelişimsel öğrenme, öğrencilerin problemlere ve yeni durumlara karşı yaklaşımlarında kalıcı değişiklikler meydana getiren aktif bir öğrenme olarak tanımlanırken, diğeri pasif, geçici ve daha ileri öğrenmeler açısından kullanışsız olarak tanımlanmıştır. Fakat bu kurgudaki teorik çelişkiye dikkat ediniz: Eğer *tüm* bilişler (ve hatta algılar) aktif ise, o hâlde ezberci öğrenim de aktif olmak zorundadır; o da bazı yapılandırmaları temsil etmelidir. Bugünün yapılandırmacıları, zayıf ve güçlü yapılandırmalar arasında ayrım yapmaya dikkat ederler.

Yapılandırmacı öğretmenler ders anlatmanın ağırlığını azaltırken, öğrenme hedeflerini oluşturmaları ve sürdürmeleri açısından öğrencilerin aktif katılımlarını destekler. Daha önce değindiğimiz sebepten dolayı, ders anlatımının ağırlığını azaltma girişimi “Ders anlatımı, pasif öğrenmeyi desteklemektedir.” düşüncesine dayanarak savunulamaz. Bunun yerine, “aktif öğrenme ‘daha güçlüdür’ ve öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğrencilerin ne düşündüklerini ve nasıl düşündüklerini bilmek zorundadır.” düşüncesine dayanarak savunulabilir. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğretmenler

daha çok Piaget'nin "klinik metod" olarak adlandırdığı metottan uyarlanmış metotları kullanırlar. Öğrencilere "Ne düşünüyorsunuz bakalım." diyerek başlar ve hatırlatmalarla, zorluklarla, başlangıç probleminin çeşitleriyle ve öğrencilerin seçtikleri metotların genel kullanışlılığına dair sorularla devam ederler.²⁴

Yapılandırmacılığın hem taraftarlarından hem de karşıtlarından, Piaget'nin yapılandırmacılığına karşı eleştiriler gelmiştir. İlk olarak yapılandırmacılığın kendi içerisindeki eleştirileri, daha sonra da yapılandırmacılığın son zamanlardaki en popüler versiyonlarına karşı yöneltilen eleştirileri inceleyeceğiz. Yapılandırmacılık yanlısı eğitimcilerin birçoğundan gelen eleştiri, Piaget'nin çalışmasının, tek bir çocuk ile nesneler arasındaki etkileşime gereğinden fazla odaklandığı şeklindedir. Bu eğitimcilere göre, çoğumuz nesnelerin doğrudan manipülasyonundansa birbirimizden daha çok şey öğreniriz. Diğerleriyle etkileşim yoluyla, yansıtmacı araştırmacının şu gibi başlıca sorularını öğreniriz: Bu sonuca nasıl vardım? Bu sonuç işe yarar mı? Bunu ne için kullanabilirim? Bundan nasıl emin olabilirim? Bunu diğerlerine nasıl açıklayabilirim? Başka güvenilir alternatifler var mıdır? Diğerleri bize bu gibi sorular yönelttiğinde, onların bu sorularını içselleştirir ve kendimize bunların cevaplarını verme alışkanlığı geliştiririz. Dahası, ilk başta kendi kendimize tamamlayamayacağımız birçok görevi diğerlerinin yardımıyla tamamlayabiliriz. Piaget'nin öğrenmenin sosyal yanlarını göz ardı ettiğini düşünen eleştirmenler, çoğunlukla Vygotsky'nin görüşlerinden yararlanırlar ve günümüz yapılandırmacılarının birçoğu, "sosyal yapılandırmacılık" denen Vygotsky taraftarı bir uyarlamayla anılırlar.²⁵

Radikal yapılandırmacılık Piaget'den daha da ileri gider. Epistemolojik öznenin önemini kaldırır ve bilgiyi idrak eden tekil özneyi bilgi yapılandırmasının merkezine yerleştirir. Gerald Goldin bu yönelimi şöyle değerlendirir:

İlginçtir, radikal yapılandırmacılar yukarıda bahsedilen fikirleri [yani, bilginin bireysel olarak yapılandırıldığına ve iki insanın aynı bilgiye sahip olduğuna asla karar veremeyeceğimize dair fikirleri] geliştirirken ve savunurken, kökenlerini aldıkları Piaget'nin görüşleriyle pek de uyum içinde değildirler. Piaget sadece "mantıksal zorunluluğu" kabul etmekle kalmaz, ayrıca, bireyin kendine özgü yapılandırmasından farklı olarak, "yapıya" önemli bir rol verir.²⁶

Aslında, radikal yapılandırmacılığın Goldin ve diğer karşıtları bir yandan radikal yapılandırmacıların takındığı postepistemolojik duruşu eleştiri-

rir, bir yandan da epistemolojik gibi görünen iddialarda bulunurlar. Eleştirilerin yöneltildiği asıl tez şöyle ifade edilebilir: “Bilir hâle gelmek, bir kimsenin deneyimsel dünyasını düzenleyen adaptif bir süreçtir; bilen kişinin zihninden bağımsız, önceden var olan bir dünyayı keşfetmek değildir.”²⁷ Eğer “bağımsız” dünyaya *bazı* roller verecek şekilde modifiye edilseydi, birçok bilişsel bilim araştırmacısı ve filozof bu görüşe katılabilirdi. Bu konuda Piaget’in nasıl düşündüğüne dair ciddi anlaşmazlıklar vardır. Örneğin Glasersfeld’e göre, Piaget “nesne” kelimesini kullanırken, insan bilişinin yapılandığı nesneyi kastediyordu ve dolayısıyla, “Nesne, işlenilmeye izin verir” derken, zaten bilişin nesnesinden bahsediyordu.²⁸ Buna katılmıyorum. Bana öyle görünüyor ki, Piaget nesnenin kendisi ile nesne hakkında bilebileceklerimiz arasındaki ayrımı kabul ediyordu. Ona göre, bilen kişi, hem hepimizin zihninde var olan genel zihin yapıları tarafından hem de karşılaştığımız nesnelerin doğası tarafından sınırlandırılır. Tabii ki, Piaget hem bilir hâle gelmenin adaptif bir süreç olduğuna hem de önceden var olan bir dünyayı *keşfetmediğimize* katılabilirdi (birçok filozof bu noktada ondan ayrılır); *fakat onun bağımsız bir dünyanın varlığını reddedeceğine dair hiçbir kanıt görmüyorum.*

Bu görüşü biraz daha açık hâle getirelim. Glasersfeld’in “reel dünya” nesneleri hakkındaki kısa tartışmasına bakalım:

Nasıl ki siyahın aynı zamanda beyaz olduğunu iddia edemezsem, aynı şekilde, önümde duran şu masanın içinden geçebileceğimi de iddia edemem. Fakat burada beni sınırlayan şey, her iki durum açısından da aynı değildir. Masanın fiziksel hareketime bir engel oluşturmaya devam etmesinin nedeni, duyu sistemim sayesinde yapabildiğim belirli ayrımlar ve bu ayrımları düzenleyebilmemdir. Doğrusu, eğer şu anda bu masanın içinden geçebilseydim, artık bu durum daha önce yaptığım soyutlamalara uymazdı.²⁹

Çoğumuz diyebiliriz ki, daha önceki deneyimlerimiz sonucunda duyu sistemimizin yaptığı ayrımlar, en azından kısmen de olsa köklerini masa, sandalye ve sıra gibi nesnelerden alırlar. Duyu sistemi anlayışı aslında bir şeyler ifade eder. Bazı eleştirmenlerin belirttiği gibi, eğer radikal yapılandırmacılar yalnızca, algılarımızın ve bilişlerimizin teori yüklü olduğunu, yani bütün bilgilere bilişsel yapılarımızın ve teorilerin aracı olduğunu söylüyorlarsa, o zaman çağdaş teorisyenlerin çoğundan destek görebilirler. Fakat eğer zihinden bağımsız hiçbir gerçeklik olmadığını söylüyorlarsa, o zaman çoktan reddedilmiş bir düşünceye sahip görünürler.

Postmodern düşünürler ise, radikal yapılandırmacılara daha farklı bir eleştiri yöneltirler. İlk olarak, eğer bu gerçekten postepistemolojik bir duruşsa, neden hâlâ gerçekliğin doğası hakkında konuşulsun? Neden, matematiğin kesinliğinden ve diğer geleneksel problemlerden kaynaklanan zorluklara cevap aransın? Aynı Wittgenstein gibi, radikal yapılandırmacılar epistemolojiyi “psikoloji felsefesi” olarak bir kenara bırakmalıdır.³⁰ Yapılandırmacıların bilen kişinin bir inancı nasıl kabul ettiğini ya da reddettiğini açıklamak için kullandıkları “yaşayabilirlik” kavramı, deneysel çalışmalarda kullanılmak üzere sınırlandırılabilir. Örneğin, öğrencileri yanlış kavramaları düzeltmeye götürmediği ya da uyum sağlamayı kolaylaştırmadığı görülen fikirlere inatla bağlı kalmaya neyin yönlendirdiğini bilmek, öğretmenler açısından son derece faydalı olabilirdi. Yaşayabilirlik, epistemolojik bir kavram olarak yorumlanmak zorunda değildir. Bu durum, Suchting tarafından yöneltilen bir eleştiriye doğurur: “yaşayabilir,” doğruluk ile ilişkilendirilen ya da onun yerine kullanılan “onaylanmış” ya da “teyit edilmiş” gibi epistemolojik kavramlardan açık şekilde farklı değildir.³¹ Dolayısıyla, yapılandırmacıların kendi içerisindeki mücadele, teorilerinin epistemolojik olup olmadığına karar vermeye ilgilidir.

İkinci olarak, gördüğümüz gibi, postmodern düşünürler *yapılandırılan* özne fikrine karşı ciddi eleştiriler yöneltmişlerdir. Postmodern bakış açısına göre, insanlar kendi gerçeklerini yaratan otonom öznelere değildir ve ayrıca bilginin ne şekilde yapılandırıldığına dair soru işaretleri vardır. *Yerleşik* bilen kişiler olarak, bildiklerimizin çoğu oldukça zayıf bir anlamda yapılandırılır. İnsanlar, içinde bulundukları zamanın ve şartların ürünüdür - yani kısaca, *yapılandırılmış* öznelere. Öznelere olarak tabii ki bazı rollerimiz vardır ve hatta bilişsel süreçlerimiz yapılandırmacı özellikte olabilir; fakat gerçekliği yapılandırmayız. Bir bakıma, postmodernistlerin de ileri sürebileceği gibi, yapılandırmacılar aslında karşı olmaları gerekirken Kartezyen epistemolojinin ana özelliklerinden birini sürdürmüş ve hatta önemini vurgulamışlardır.

Yapılandırmacılığın bir epistemoloji olup olmadığı öğretmenler açısından önemli olmayabilir. Bilişsel bir bakış olarak ise, yapılandırmacılık oldukça sağlamdır ama özgün değildir. Yapılandırmacılar Dewey’in çalışmalarından yararlanabilirler çünkü o oldukça ayrıntılı bir şekilde öğrencilere dair aktif bir görüş tasarlamıştır. Piaget’in çalışmasına da ayrıca önem vermeleri gerekir. Dewey ve Piaget önemli konularda ayrılık içinde midir? Her ikisi de tam anlamıyla etkileşimcidir; her ikisi de bilinen ile bilen kişiyi tek bir olası deneyim dünyası içerisine yerleştirir. Fakat Piaget, Kantçı kökenlerini koruyarak, gelişimin her bir basamağında görülen zihinsel aktiviteleri açıklayan

bilişsel yapılardan söz etmiştir. Dewey ise, görünür davranışlarla, söylenen amaçlarla ve gözlemlenebilir sonuçlarla çalışmayı tercih etmiştir. Ayrıca, Piaget öncelikli olarak eğitimle değil, gelişimle ilgilenmiştir. Dewey ise, tam anlamıyla eğitimle ilgilenmiş ve eğitim felsefesini tüm felsefenin merkezine yerleştirmiştir.

Eğitimciler ayrıca unutmamalıdır ki, bir kimse yapılandırmacıların önerdiği çoğu uygulamayı benimsemek için yapılandırmacı olmak zorunda değildir. Benzer şekilde, bir kimse ana doktrininin önerdiği her bir pedagojik stratejiyi kullanmadan da bir yapılandırmacı olabilir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı teorileri gördüğünüze göre, artık onlara bir önceki kısımda yönelttiğimiz sorulara benzer sorular sorabilirsiniz: (1) Önerdikleri materyaller, yapılandırmacılık tarafından ortaya konan özel kriterleri karşılar mı; yani, güçlü ve yaşayabilir yapılandırmalara neden olur mu? (2) Yapılandırmacı araştırmalarla ilgili ciddi sorular var mıdır? Alternatifler göz ardı edilmiş midir? Tutarsız yanlar var mıdır? (3) Bilgi sosyolojisine dikkat edilmiş midir? Öğrenciler, öğrendikleri şeylerin önemini sorgulamaya özendirilmekte midir? Öğrenciler bilgi ile siyasi güç arasındaki bağlar hakkında bir şeyler öğrenmekte midir?

ÖZET SORULAR

1. Doğru fikir bilgi olarak kabul edilmeli midir? Neden, yalnızca doğru fikirleri olduğunda da öğrencilerin bilgi sahibi olduklarını varsayarız?
2. Bir kimsenin inandığı şey yanlış olduğunda bile onun bilgi sahibi olduğunu söyleyebileceğimiz durumlar var mıdır?
3. Ne tür bir ifade, bilgi için uygun bir temel sağlayabilir? Bilgimizi dayandırabileceğimiz başka hangi kaynaklar olabilir?
4. Bir doğruluk kavramına ihtiyaç duyar mıyız?
5. Neden filozoflar bilgi gelişiminin tarihsel bir açıklamasını geleneksel bir gerekçelendirilmiş doğru inanç açıklamasına tercih edebilirler?
6. Dewey'in "ileriye dönük" epistemolojisinin zayıf ve güçlü yanları nelerdir?
7. "Epistemolojik özne" hangi yönleriyle gerçek, somut bir öznenen ayrılır?
8. Bakış açısı epistemolojistleri hangi yönlerden geleneksel epistemolojiye karşıdır?
9. Epistemoloji, psikolojiden tamamen ayrı mıdır?

10. Eğitimde konuların içeriğini belirlerken, doğruluktan daha önemli olan değerler var mıdır?
11. “Disiplin” alanlarına odaklı bilginin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
12. Gerekçelendirilmiş doğru inanç statüsüne kıyasla kültürel güç, bilgi açısından daha önemli bir kriter midir?
13. Radikal yapılandırmacılar hangi yönleriyle Piaget’den ayrılır?
14. *Yapılandırılan* özne ile ne kastedilir? Peki, *yapılandırılmış* özne ile ne kastedilir?
15. Yapılandırmacılık, matematik ve fen bilimleri eğitimindeki teorik tartışmalarda baskındır. Sizce bunun nedeni nedir?
16. Dewey ve Piaget epistemolojik bakışları açısından hangi farklara sahiptir?

İLAVE KAYNAKLAR

Okumaya değer, epistemolojiye genel bir giriş için, bk., Roderick M. Chisholm, *Theory of Knowledge*, 3. bas.; Dewey’in bilgi teorisi için, bk., *The Quest for Certainty*; tutarlılık teorileri hakkında bir tartışma için, bk., Keith Lehrer, *Theory of Knowledge*; ve yapılandırmacılığa bir giriş için, bk., Jean Piaget, *Insights and Illusions of Philosophy*.

Sosyal Bilimler Felsefesi ve Eğitim Araştırmaları

Bir önceki bölümde gördük ki, her ne kadar büyüleyici olsa da, bilgi için mutlak olarak güvenilir bir temel arayışı çoğu filozofu böyle bir temelin olmadığı sonucuna götürmüştür. Belki de bilimsel aktivitelerin en basiti olan gözlem bile, şu hâlde teori yüklü olarak görülmektedir. Fiziksel bilimlerde çok yaygın kullanılan nitel metotların eğitim araştırmaları ve sosyal bilimlerin diğer türlerinde kullanılması ayrıca soru işaretleri doğurmuştur. Bu bölüme önce, bilim felsefesi içerisinde yer alan, bilimsel bilginin doğası üzerine kısa bir tartışmayla başlayacağız; ardından, eğitimde nitel ve nicel araştırmalar üzerine yapılan tartışmalara bakacağız ve son olarak, ilk iki kısımda ele alacağımız bazı fikirleri, eğitim araştırmalarında yer alan belirli durumlara uyarlamaya çalışacağız.

Bilim Nasıl İlerler?

Gerekçelendirilmiş doğru inanç konusunu ele alırken Karl Popper'ın çalışmalarına kısaca değinmiştik. Popper'ın ana düşüncesine göre, hiçbir zaman, belirli bir bilimsel bilgiyi tamamen gerekçelendirerek kabul edemeyiz -gerekçelendirmek ile kastedilen, bir bilginin kanıt gösterilerek tam anlamıyla onaylanması değildir. Popper'a göre, yapabileceğimiz en iyi şey, her bir testin ardından iddiamızın çürütülmediğini ya da yanlışlanmadığını göstermektir. Aslında Popper'a göre bilim bu şekilde ilerler. Bilim birikerek ilerlemez; aksine, ortaya konan çeşitli iddiaları sarsmaya odaklanmış bir seri girişim üze-

rinden ilerler. Bazı iddialar reddedilir; bazıları revize edilir; bazıları ise küçük düzeltmelerle sağlamaştırılır.

Popper'ın bilimin yalnızca bilimsel iddiaları yanlışlama girişimleri üzerinden ilerleyebileceği görüşü, birçok bilim insanını ve filozofu “yanlışlanabilirlik” kriterini bilimsel bilgiyi bilimsel olmayan bilgidan ayırt etme kriteri olarak görmeye yönlendirmiştir. Bu bakış açısına göre bilimsel iddialar, hangi kanıtların bu iddiaları yanlışlayabileceğini açık olarak belirtecek şekilde ifade edilmelidir. Örneğin, eğer bilimsel iddiamız spiral bir tüpten fırlatılan bir parçacığın yörüngesinin eğimli ya da spiral olacağını söylüyorsa, farklı bir yolun gözlemlenmesi -örneğin, tüpten çıkış noktasında tüpün eğimine teğet olan bir çizgi gözlemlenmesi- bu iddiayı çürütecektir.

Buna karşın, Freud'un bilinçdışının işleyişine dair iddiası gibi iddialar nasıl yanlışlanabilir? Bu tür çalışmalarda görülen bu içsel problem bazı bilim insanlarını ve filozofları, Freud'un çalışmasının bilim olarak kabul edilip edilmemesi gerektiği üzerine düşünmeye itmiştir. Bu problemin bir yansıması yakın zamanlarda, Amerikan Psikoloji Birliği (APA) içerisindeki, geri getirilen anılar üzerine yürütülen tartışmalarda görülmektedir. Bazı psikologlara göre, erken yaşlarda karşılaşılan cinsel istismarlara dair anılar, uygun psikanalitik metotların kullanılması yoluyla mağdurların bilinçdışından geri getirilebilir. Bunun için, öncelikli olarak hastaları yardım arayışına sürükleyen acıları ve anıları kanıt olarak gösterirler. Diğer psikologlara göre, “anılar” sürecin kendisi içerisinde oluşturulmuş olabilirler ve -anıların geçerliliğine kanıt olmaktan çok uzak olan- başlangıçtaki acılar, geri getirilen şeyler hakkında şüphe uyandırmalıdır. Bu tartışma, oldukça sağlam oluşturulmuş bazı inançları barındıran ama değindiğimiz açıdan bakınca, birbirlerini desteklemektense birbirleriyle çatışan inançları barındıran oldukça ilgi çekici bir tartışmadır.

İlk olarak, epistemoloji konusundaki tartışmamızda değindiğimiz gibi, bugün birçok akademisyen hafızanın ve aslında tüm mental süreçlerin, yapılandırıldığına inanmaktadır. Yani bu akademisyenler, nesnelerin ve olayların hafıza içerisinde özdeş imgeler olarak depolandıklarına inanmazlar. Her bir hatırlama davranışı bir yapılandırma davranışdır ve dolayısıyla mevcut olaylar ve ruh hâlerinden etkilenebilirler. Bu yapılandırmacı önerme kabul edildiğinde, çocukluk dönemindeki cinsel istismara (ya da herhangi bir şeye) dair geri getirilmiş anıların kesin olarak doğru olduğunu iddia etmek zordur.

Bununla beraber, ikinci olarak, sosyal bilimciler ve psikiyatri alanında çalışanlar, çocuklara karşı ensest ilişki ve diğer cinsel istismar türlerinin artık daha yaygın olduğuna inanmaktadır. Dahası, bu inancı destekleyecek türde deliller mevcuttur. Dolayısıyla, anılar yeniden yapılandırmaya açık olsa bile,

çoğu çocuğun istismar mağduru olduğuna, anılarını bastırdığına ve sonuç olarak duygusal bozukluklara katlandıklarına inanmak için güçlü sebepler vardır. Farklı türlerde çocuk istismarının gerçek olduğunu biliyoruz; bunlara tanık oluyoruz. Fakat yine de, “çocuk istismarı” kavramının sosyal bir yapı olduğunu ve bu yapıya dair tanımımızın zaman içerisinde dikkate değer şekilde değiştiğini kabul edebiliriz.¹ Örneğin, bugün çoğu insan, çocuğun kaba yerine tokat atmanın bir çeşit çocuk istismarı olduğuna inanmaktadır; ve ülke çapında okullarda bedensel şiddet uygulamak yasaktır. Ama belli zaman önce, böyle bir bakış açısı saçma gelebilirdi.

Üçüncü olarak, aynen hepimiz gibi, bilim insanları etik ve politik düşüncelerden etkilenirler. Bu, değindiğimiz bu çatışma durumunda önemli bir rol oynar. Bir taraf bu tür inançları görmezden gelerek bilime odaklanmayı ister: Hafıza yapılandırılan bir süreçtir ve “geri getirilen” anılar değişikliğe uğramış olabilirler; hatta tamamen uydurma bile olabilirler. En azından, herhangi bir suçlamayı dikkate almadan önce, anıların geri getirildiği süreci incelememiz gerekir. Diğer taraf ise, öncelikle cehaletin sürdürülmesini ve bilimdeki erkek egemenliğini sorumlu tutar –çünkü bu bilim anlayışı, mağdurlara (çoğunlukla kadın) inanmayı reddedip, kişisel açılarının en güçlü kanıt olarak gösterilebileceği durumlar için “objektif” kanıt istemektedir.

Bu örnekte de görebileceğiniz gibi, Popper’ın yanlışlıma tasarımıyla uygulanmasında bazı zorluklarla karşılaşılır. Bir bilim insanı geri getirilmiş anılar üzerinden bir durumu ortaya koyduğunda, bu durum nasıl yanlışlanabilir? Prensip, elbette yanlışlanabilir. Yalnızca, bu “hafıza” içerisinde tanımlanana olayların olmadığına dair kanıtı ihtiyaç duyarız. Fakat bunu yapmaya kalktığımızda, mağduru kötülemekle, erkekleri koruyan sistemi savunmakla ve hatta, yozlaşmış bir bilim yaklaşımını desteklemekle suçlanabiliriz. Dahası, bilim insanları böyle bir durumu incelerken genellikle dedektifler ve hukukçular gibi incelemesler. Bu tür davranışlara girişmek, söz ettiğimiz suçlamaları daha da şiddetlendirebilir.

Popper’ın takipçilerinden biri olan Imre Lakatos bu gibi zorlukların bazılarını fark ederek Popper’ın düşüncelerini geliştirmeye ve bilimin nasıl ilerlediğine dair daha iyi bir tanımlama yapmaya çalışmıştır.² Ona göre, bilim insanları belirli bir hipotezin kabul edilmesi ya da çürütülmesiyle değil daha çok belirli sonuçların, şu andaki çalışmaları yönlendiren ana teori üzerindeki etkileriyle ilgilenmelidir. Bir teori tarafından ortaya atılan belirli bir hipotezin çürütülmesi girişimi, bilim insanlarını o teoriyi ortadan kaldırmaya değil düzeltmeye yönlendirecektir. Genellikle bağlı kavramları ve kuralları düzenleyecek ya da değiştireceklerdir. Lakatos’un “koruyucu kuşak” dediği alanı

oluşturan esas kavramları değiştirmeyeceklerdir. Bu nedenle, basitçe bireysel incelemeler üzerinde çalışarak bilimin işleyişi hakkında çok şey öğrenemeyiz. Yapmamız gereken, araştırma programlarını analiz etmektir. Böylece, varsayımları çürütüldüğünde bilim insanlarının nasıl tepki verdiklerini daha açık şekilde görürüz. X teorisinin yön verdiği bir araştırma programı progresif olduğu zaman, X birçok hipotez üretme yeterliliğine sahiptir ve her ne kadar yüzey eğrileri değişebilir olsa da, X tehlike altında değildir. Fakat çalışanları zamanlarının çoğunu çürütme girişimlerine cevap vererek ve X’de açılan delikleri kapamaya çalışarak harcadığı zaman, bir program dejenere durumdadır. Bu durumda, X’in özü tehlike altındadır ve tüm program çökebilir.

Bir sonraki bölümde Kohlberg’in ahlaki akıl yürütmeye dair gelişimsel teorisinin Lakatoscu bir bakış açısıyla nasıl değerlendirilebileceğini göreceğiz. Genel olarak, Lakatos’un yaklaşımı eğitimciler açısından önemlidir çünkü dikkatimizi araştırma programlarına çekmektedir. Eğitimsel araştırmaların büyük bölümü çok yoğun ve bunaltıcı olabilir ve eğitimcilerin bu çalışmalara karşı çok az ilgi gösterdiğine dair güçlü kanıtlar vardır. Ama eğer araştırma programlarına bakmayı öğrenirseniz, belirli bir araştırma zincirinin ne kadar güçlü olduğuna dair bir fikir edinebilirsiniz ve böylece, onu reddetmek ya da onu daha derinden anlamaya çalışmak arasında bir karara varabilirsiniz.

Eğer geri getirilmiş anılar hakkındaki görüş ayrılıklarını Lakatoscu bir bakış açısıyla ele alırsak, siyasi ve etik inançların neden böylesine önemli bir rol oynayabileceğine dair bazı fikirler edinebiliriz. Geri getirilmiş anıların doğruluğunu iddia eden bakışın temelinde, belirli bir bütünlüğe sahip olan bilinçdışı kavramı yer alır. Eğer bu kavram reddedilseydi, psikanaliz nasıl olurdu, onun nasıl bir fiili işlevi olurdu? Eğer karşı taraf, geri getirilmiş anıların çoğunun aslında yeni yapılandırmalar olduğunu ya da geçmiş olaylar ile şimdiki yapıların karışımları olduğunu ikna edici şekilde gösterseydi, o zaman bu görüş nasıl savunulurdu? Diğer taraftan, eğer kanıtların standart kriterlerinin siyasi yanlılığa bulaştığı ikna edici şekilde gösterilirse, sosyal bilimlerin geleceği ne olur?

APA içerisindeki çekişmeyi ele almanın bir başka yolu, bu durumu bir paradigma çatışması olarak değerlendirmektir. 1962 yılında, Thomas Kuhn bilimin devrimler yoluyla ilerlediğine dair bir görüş ortaya koydu.¹ Her ne kadar eleştirmenler Kuhn’un paradigma kavramını açık şekilde kullanmadığını belirtse de, Kuhn’cu bir paradigmanın temel bir teoriyi, birtakım kavramları ve belirli bir bilim dalına bir süreliğine kılavuzluk eden çalışma şekillerini içerdiği görülmektedir. Kuhn’a göre, bir paradigma tutarlı bir araştırma geleneğini ortaya çıkarır, “devamlılığı olan bir taraftar grubunu” kendine çeker

ve çalışanlarına “her türlü problemi bırakacak derecede açık uçludur.”⁴ paradigma hâkim durumdayken, Kuhn’un ifadesiyle, bilim insanları “normal bilim” ile uğraşırlar.

Anomaliler biriktiğinde ya da beklenmeyen bir şeyler bulunduğunda veya keşfedildiğinde, bir devrim ortaya çıkabilir. Eski paradigma yerini yeni bir paradigmaya bırakabilir: Eski paradigmanın ana teorileri atılır ya da asimile edilir, kavramları yeniden düzenlenir ve yeni kavramlar eklenir ve çalışma şekilleri yeni araçların kullanımıyla kökten değişebilir.

Tabii ki, yeni bir paradigma eski bir paradigmanın yerini almadan önce oldukça uzun bir süre boyunca bir “paradigma çatışması” görülebilir. Bu süre içerisinde hangi paradigmanın kazanacağı belli değildir. Genellikle, karşılıklı olarak sert sözler yöneltilir, siyasi konular bilimsel tartışmaları ele geçirir, siyasi, etik, ya da güçle ilgili sebeplerden dolayı taraflar seçilir ve savunma durumundaki paradigma tamamen kendi teorilerini ya da metodlarını düzeltmeye çalışmakla meşgul olabilir. Tabii ki bazen, yeni paradigma başarısız olur ya da eski, güçlü olan paradigma tarafından asimile edilir. Fakat Kuhn’un odağında başarılı devrimler ve neden oldukları değişimler vardır; örneğin, Kopernik ve Galileo tarafından başlatılmış olan devrimler gibi.

Kuhn’a karşı belki birkaç bilim insanı ve filozof, bu tür değişikliklerin hiç ortaya çıkmadığını savunabilirdi. Bilim tarihi, aslında bu tür görüşlerin savunulduğunu gösterir. Fakat Kuhn’un bu konuda daha fazla söyleyecek sözü olmuştur. Ona göre, genellikle iki paradigma -eski paradigmaya A, yeni paradigmaya B diyelim- kıyaslanamaz durumdadır: “Bir bilimsel devrimin ardından ortaya çıkan normal bilim geleneği eski gelenekle yalnızca çelişki içinde değil fakat çoğu zaman onunla kıyaslanamaz durumdadır.”⁵ Matematikte kıyaslanamazlık şu anlama gelir: iki sayı grubu -örneğin, rasyonel ve irrasyonel- tek bir ölçü biriminin integral katları olarak ifade edilemez. Dolayısıyla, kıyaslanamazlığın tam anlamıyla, B, A’nın teorileri, kavramları ve kuralları ile ifade edilemez. Aynı şekilde A da, B’ninkilerle ifade edilemez. Kuhn bu durumu daha geniş şekilde ifade eder:

İki ekol, problemin ve çözümün ne olduğuna dair anlaşmazlık içinde oldukları ölçüde, kendi paradigmalarının görece değerleri hakkında tartışırken kaçınılmaz olarak birbirleriyle etraflıca konuşacaklardır. Sürekli ortaya çıkan kısmen döngüsel argümanlarda, her bir paradigma kendisine dikte ettiği kriterleri az ya da çok karşıladığını ve karşı paradigmanın dikte ettiklerinden bazılarını ise karşılayamadığını görecektir.

Kuhn ardından, APA içerisindeki ayrılığa dair tartışmamızda da açıkça görünen şu görüşü belirtir:

Paradigma tartışmaları her zaman bir soru içerir: Çözölmüş olması için hangi problem daha çok önemlidir? Aynı rekabet hâlinde olan standartlar meselesi gibi, değerlere dair bu soru yalnızca, normal bilimin tamamen dışında yer alan kriterlere dayanarak çözülebilir ve bu dışsal kriterlere başvurma, paradigma tartışmalarını en açık şekilde devrim niteliğinde yapan şeydir.⁶

O hâlde, doğruluk, bir paradigmaya göreli midir; eğer öyleyse, başarılı paradigmlar -en azından fiziksel ve biyolojik anlamda- bize nasıl kat be kat teknik güç verebilirler? Kuhn'a göre, A'nın içerisinde çalışanlar, B'nin içerisinde çalışanların çalışmalarını yeterli düzeyde eleştiremezler (ve tam tersi) çünkü her biri farklı bir dünyada çalışmalar yapmaktadır. Örneğin, psikolojide, Skinnerciler ile Freudcular tamamen farklı geleneklere göre çalışmaktadırlar. Skinnerciler bilinçdışı kavramını reddederken, Freudcular açısından bu kavram kendi paradigmalarının en temelinde yer alır. O hâlde, bu iki grubun birbirlerini eleştirmeleri imkansız mıdır?

Bu noktada, (açıkça Kuhn için öyle olmasa da) sanırım üstalan ve üstdil düşüncesi yararlı olabilir. Kesinlikle paradigmların ötesinde yer alan (ya da onları kapsayan) bir bilimsel alan vardır. Her ne kadar A ve B neyin kanıt olarak sayılması gerektiğinde anlaşamaları bile, bilimsel çalışmaların bir çeşit kanıt gerektirdiğinde muhtemelen anlaşılır. Çelişkilere yol açan karşı örneklere ve şartlara değinilmesi gerektiğinde de muhtemelen anlaşılır. Bu nedenle, karşılıklı görüş bildirme, tartışma imkansız değildir.

Çoğu filozof ve bilim insanı bu üst bilim alanını kolayca kabul eder ve A ile B arasında hakemlik etmek için bu alan içerisinde bir tartışma başlatırlar. Fakat Kuhn'un söz ettiği değerlere dair soruları dikkate aldığımızda bazı zorluklar ortaya çıkar. Bilim insanları, hangi problemlerin önemli olduğuna karar vermek için bilim alanının dışına mı çıkmalıdır? Çalışmalarının, bireyler ve topluluklar üzerindeki etkilerini dikkate almaları gerekir mi? Bu sorular her zaman vardı ama bilimin objektifliğinde ısrar eden bilim insanları tarafından inkar mı edildiler? Bazı bilim insanları, yaptıkları bilimlerin nasıl kullanıldığından sorumlu olmadıklarını savunur. Bilim bilgiyi arttırmak için çalışır. Bilim ürünlerini nasıl kullanıldığına dair tartışmalar siyaset ve ahlak teorisinin alanına girer. Bu katı ayırım desteklenebilir mi, yoksa bu bakış içerisinde bazı zorluklar bulabilir miyiz?

Eğitim Araştırmaları İçinde Bir Tartışma

Gecen otuz ya da kırk yıllık süreçte eğitim araştırmaları içerisinde, nicel metotların değerine karşı nitel metotların değeri üzerine ateşli bir tartışma görülmektedir. Eğitim teorisyenlerinin çoğu bu durumu özgün bir paradigma çatışması olarak ele alırlar. Nicel model uzun yıllar boyunca “normal bilime” kılavuzluk etmiş bir model olarak düşünülebilir çünkü araştırmalara hâkim olan model olmuştur. Bu model çoğunlukla “natüralist” model olarak adlandırılır; fakat buradaki “natüralist” kullanımının Dewey’in “natüralist” felsefesinden söz ederken kullandığımızdan farklı olduğunu anlamak gerekir. Bu, daha basitçe ve doğrudan doğal bilimler modeline işaret etmektedir. Bu durumda natüralist sosyal bilim, doğal bilimler üzerine modellenmiş bir sosyal bilim demektir.

Nicel ya da natüralist paradigmanın üç ana özelliği vardır: (1) Teori odaklıdır; (2) hipotezleri test ederek ilerler; (3) genelleme eğilimindedir. Bu kriterler eğitim araştırmalarını tanımlamak için kullanılmıştır ve bu kriterleri kabul etmeyen modellere karşı çıkmıştır. Bu tartışmayı ilerlettikçe, bu standart paradigmayı neden “natüralist” kavramının “nicel” kavramından daha iyi tanımlayabileceğini göreceğiz. Her ne kadar en nihai amacı hipotezi test etmek olduğu müddetçe bir bilim zorunlu olarak nicel olsa bile, standart bilimin tamamı nicel değildir. Hipotezin test edilmesinden önceki aşamalarda nitel araştırmaya son derece benzer görünür. Aslında, nitel araştırmaların geniş ölçüde kabul görmesinden önceki yıllarda, çoğu nitel çalışma “keşfedici” olarak adlandırılmıştır. Dolayısıyla, nitel araştırmalara benzer bir şeyler öteden beri natüralist çalışmaların içerisinde yer almıştır. Fakat belirli kısıtlamalar altındadır: Başlangıç evresi hazırlık ve keşfedici olarak değerlendirilir (asli olay olarak değil); çalışmanın amacı, iş tanımlarının ve hipotezlerin düzeltilmesidir (bunların teorilerden türetildiği varsayıldığı için, amaç hipotezler oluşturmak değildir) ve yorumlama (“tartışma”) evresi, ana teorisinin içerisinde yapılan yorumlamalarla ve daha güçlü metotların kullanılması yoluyla anomalilerin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerle sınırlandırılır.

Böyle olunca, birinci dalga nitel araştırmaların keşfedici olarak kabul edilmiş olması şaşırtıcı değildir. Güçlerin birleşmesiyle, giderek yeni bir paradigma oluşmuştur. Antropologlar, eğitim araştırmalarında uzun süre boyunca hâkim olmuş psikologların deneysel metotlarından farklı metotlar geliştirmişlerdir. Bazı sosyologlar, sosyoloji içerisinde bir iç savaşa neden olan metotlar kullanmaya başlamışlardır; örneğin, hipotezlerin teorilerden türe-

tilmek zorunda olup olmadığını sorgulamışlardır. Eğitim araştırmaları tüm bu çekişmelerden etkilenmiştir ve genellikle kendi açısından değerlendirmeler yapmıştır. Dolayısıyla etnografik bir çalışma, hem çalışmayı hem de yazarının niteliklerini onaylayan antropologların oluşturduğu bir grup tarafından kabul edilebilir. Teori yüklü olmayan bir sosyolojik çalışma bir grup tarafından kabul edilebilecekken bir başkası tarafından kabul edilmeyebilir.

Sosyal bilimler içerisindeki metodolojik mücadeleler, eğitim araştırmaları topluluğu içerisinde yayılan bir düşünceye katkı sağlamıştır; bu düşünceye göre, (fiziksel bilimlerin modeli olan) natüralist model eğitim araştırmaları açısından elverişli değildir. Bazı teorisyenler, sosyal bilimlerin amaçlarının natüralist bilimlerin amaçlarından farklı olduğunu savunur. Natüralist bilimler öngörü ve kontrol bakımından açıklamaları hedeflerken, sosyal bilimler anlamayı hedefler. Natüralist moddaki eğitim araştırmaları, belirli bir pedagojik metodun -örneğin, çarpma işlemini öğretmeye dair bir yöntemin- bir başka metottan önemli ölçüde daha iyi olduğunu pek söyleyemez. Nitel -etnografik çalışmalar, vaka çalışmaları, tarih özetleri ve hatta güçlü anekdotlar gibi- metotlar, bir yöntemin neden bazı durumlarda bazı çocuklarda ve öğretmenlerde işe yaradığını ama bazılarında ise yaramadığını anlamamıza yardım eder. Böyle olunca öğretmenler, durumlarının ve mesleki özelliklerinin araştırma raporlarında tanımlananlarla ne ölçüde uyduğunu kendilerine sorabilirler.

Bu yeni modda, farklı çalışmalara yönlendirilen sorular eğitim araştırmalarında bazen tek bir soruya indirgenir: Bu bilim midir? Her ne kadar paradigma kelimesinin (paradigma kelimesini kullanmam tümüyle kabul ettiğimi göstermez) ya da devrim kavramının uygunluğu hakkında şüphelerimiz olsa bile, eğitim araştırmalarında olup bitenlerin bilimsel bir devrimin biri hariç tüm ayırt edici özelliklerini taşıdığını sanırım kabul etmemiz gerekir. Olası tek istisna, sonucun yine de şüpheli olmasıdır; bir paradigmanın bir başka paradigmanın yerini tümüyle alıp alamayacağı belli değildir. Ama paradigma çatışmasının tüm işaretleri ortadadır: A'dan B'ye yöneltilen, B'nin yaptığının bilim olmadığına dair suçlamalar; B'den A'ya yönelik, A'nın yetersiz, eskimiş ve önemsiz şeylere takılıp kaldığına dair suçlamalar; yeni bir dilin oluşturulması; ayrı telden çalan argümanlar; bir zamanların standart terimlerinin tutkulu kullanımı; değer in sosyal alanına sıklıkla yapılan göndermeler -bir taraf bu alanı bilimin içerisinde kabul ederken, diğer taraf bilimin dışında görür.

İki tarafta da etkiler görülmüştür. Uzun zamandır standart paradigmayla anılan önemli figürler, natüralist bilimde nitel yönlerin ihmal edildiğini kabul

ederken, nitel araştırmacılar genelleme olasılığını arttırabilmek için çalışmalarını kategori şemalarıyla süslerler. Dolayısıyla, nicel metotlar biraz daha nitel hâl alırken, nitel metotlar da daha nicel hâle gelmiştir. Öyle olabilir ki, bazılarının şu anda “nitel” olarak gördüğü paradigma eski paradigmanın yerini alamayacaktır. Bunun yerine, her iki paradigmanın da en iyi taraflarını alarak yeni bir paradigma ortaya çıkacaktır.

Eğer kıyaslanamazlığın bir şekli kabul edilirse, bu sonuç -yani, nitel ve nicelin bir karışımı- belki de daha olası hâle gelir. Bunu matematiksel bir analogiyle ele alalım. Rasyonel sayılar ile irrasyonel sayıların kıyaslanamaz olduğu açıktır. Hem rasyonel sayıları hem de irrasyonel sayıları ifade edebilecek tek bir ölçü birimi bulunamaz. Hangi ölçü biriminin seçildiği fark etmez. Örneğin 4 ve seçilen tek bir birimin integral katları ya da bölümlerinden hareketle çıkarılamaz (İrrasyonel sayıların bazıları oluşturulamaz. Örneğin, birim kare oluşturma: köşegenin uzunluğu ve karenin bir kenar uzunluğu 1 olduğu zaman, bu uzunluk bir doğru üzerinde gösterilebilir.). Her ne kadar bu iki sistem kıyaslanamaz olsa bile, birlikte gerçek sayıları oluştururlar -yani, her ikisinin de tek başına sağlayacağından daha kullanışlı ve güçlü bir sistem oluştururlar. Benzer şekilde, eğer nicel ve nitel metotlar ya da bunların bazı kısımları, gerçekten kıyaslanamaz ise, bu iki sistemin kombinasyonu tek başlarına sahip olamayacakları bir güç oluşturmalıdır.

Tabii ki, kıyaslanamaz sitemlerin bu türden çözümleri her zaman işe yaramayacaktır. Karşılıklı olarak çelişki içerisinde olan ifadeler barındıran iki farklı teoriyi birleştirmenin muhtemelen hiçbir yolu yoktur. Örneğin, Skinnerci teori ile Freudcu teoriyi birleştirmek imkansız gibidir -biri bilinçdışını reddederken, diğeri bunun varlığını iddia etmektedir.

Çözüm aynı zamanda *kıyaslanamazlık* ile ne ifade ettiğimize de bağlıdır. Bu anlamda hâlâ daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Sanırım, bu noktada kıyaslanabilirlik oluşturma çabaları suyu bulandırmaktadır. Örneğin, Elliot Eisner (natüralist modelde standart kavramlar olan) *geçerlik* ve *güvenirlik* yerine *göndergesel yeterlik* ve *yapısal doğrulama* kavramlarını kullandığında şunu ileri sürer: bir grup, bir diğerinden farklılıkları bağlamında tanımlanabilir. Kıyaslanabilirlik, ortak bir ölçü birimi olduğu ya da, Kuhn'un yaptığı gibi esneterek, ortak bir anlam birimi olduğu anlamına gelmektedir.⁸ Yeni bir sistemin ortaya koyduğu öneri (ya da tehdit), eski sistemle kıyaslanamazlığına dayanmaktadır.

Çoğu filozofun düşündüğü gibi, bilimsel paradigmaların kıyaslanamazlığı paradigmalar arası eleştirilerin imkansız olduğu anlamına gelmez. Aksine şu anlama gelmektedir: bilim insanları kendi sınırlı bilimsel

çerçevelerinden çıkarak daha geniş sosyal alan içerisine geçip, olağan, “natürel” bir dil kullanarak amaçlar, kullanımlar, anlamlar ve önem derecesi hakkında sorular yöneltmelidir. Tabii ki bu, bilimin kendi kendine yeten ya da kendi kendini düzelten bir özellikte olmadığına kabul edilmesine işaret eder.

Öyle olabilir ki, kıyaslanamazlık sorusunu daha yakından ele aldıkça, kıyaslanamazlığı rakip yöntemlerin teknik terimleri ve kavramları bağlamında değil, amaçlar ve kullanımlar bağlamında tanımlayacağız. Her iki taraftan da bazı eğitim teorisyenleri artık bu yönde konuşmaya başlamışlardır. Örneğin Lee Cronbach, politika yapımcıların genellikle ihtiyaç duyduğu bilgilerin ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu bilgilerden oldukça farklı olduğunu belirtmektedir. Örneğin kamu okullarının mı yoksa Katolik okulların mı daha etkin olduğu meselesinde, Cronbach politika yapımcıların yüksek seviyede genellenebilir bilgiye ihtiyaç duyduklarını, ebeveynlerin ise daha çok bu Katolik okuluyla şu kamu okulunu değerlendirebilme-ye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.⁹ Böyle olunca, bir araştırma yöntemi belirli bir amaca yönelik olarak diğerinden daha iyi düzenlenmiş olabilir ya da, bu iki grup için her iki yöntem de başka yönlerden daha kullanışlı olabilir. Benzer şekilde, nitel araştırmacılar çalışmalarında, natüralist bilim insanlarının çalışmalarına katkı yapabilecek yönler vurgu yapmışlardır: Bu, yeni kavramlar üretebilir, hipotezler oluşturabilir, problemler bulabilir ve hatta teori oluşturabilir. Bu durumda, iki yöntem arasındaki çatışma bir açıdan yatışmıştır. Her iki rakibi de kapsayan yeni bir paradigma oluşmaya başlamıştır.

Bir başka açıdan ise, çatışma daha da alevlenmiştir. Nitel araştırma “öyküleyici araştırma” alanının içerisine uzanmıştır ve soru yeniden gündeme gelmiştir: Bu bilim midir? Bu tartışmanın içine girmeden önce, bu soruya verilecek olası bir cevabın “Hayır, bu çalışma bilim değildir” olduğunu belirtmek önemlidir. böyle olunca tabii ki öyküleyici araştırmacılar metodlarının, kaynaklarının, raporlama yöntemlerinin ve benzer unsurlarının beşeri bilimlerde genellikle kabul gören unsurlarla uyumlu olduğunu göstermek zorunda kalacaktır. Bu hiç de kolay bir iş değildir.

Fakat bu mesele şu anda bu yönden ortaya konamaz. Bu daha çok, nitel-nicel tartışmasının bir mirasıdır. Bu yeni yöntem, nitel araştırmanın hakkı olan bir ürün müdür? D. C. Phillips, eğitim araştırmalarında kullanılan öykülemelerin doğruluğuyla ilgilenmemiz gerekip gerekmediğini sorar ve en azından bazen, ilgilenmemiz gerektiğini söyler.¹⁰ Önemli bir şey öykünün

doğruluğuna ya da gerçekliğine bağlı olduğu zaman kesinlikle bu kaygıyı taşımamızdır. Peki, bu hangi durumlarda ortaya çıkar?

Phillips, nasıl başarılı bir ders verdiğinin hikâyesini anlatan bir matematik öğretmenini üzerinden örnek verir. Eğer bu öğretmenin hikâyesi doğru değilse (yani, uygun bir epistemolojik gerekçelendirmeyle doğrulanmamışsa), onun hikâyesini okuyanlar yanlış yönlendirilebilirler. Ama tabii ki, güncel natüralist araştırmalar da öğretmenleri sık sık yanlış yönlendirmektedir. Bu standartlarca bugün doğru kabul edilenler, yarın yanlış kabul edilebilir. Yani sonuç olarak, başka örnekler açısından önemli olsa da, bu örnek açısından doğruluğun çok önemli olduğundan emin değilim. Tabii ki, doğru söylemenin ahlaki bir yanı vardır ve her araştırmacı kendine ait rapor, felsefi kurgu ya da spekülasyon çalışmalarının statüsüyle ilgili olarak dürüst olmak zorundadır. Ama eğer bir öykülemenin açık amacı, okuyuculara “ona bu şekilde bakmaya çalış” mesajı vermek ve yönlendirmekse, o zaman bunun doğruluğu öncelikli önem arz etmeyebilir.

Tartışmasız görünen şey şudur ki, araştırmacılar çalışmalarının amaçları ve sınırlılıkları hakkında açık sözlü olmalıdır. Bu matematik öğretmenin hikâyesini okuyanlar, bunun sadece bu öğretmenin hikâyesi olduğu ve başka açıklamaların daha kesin ya da daha kullanışlı olabileceğine dair uyarılmalıdır. Okuyucular, anlatılan hikâyeyi kendi deneyimleri ışığında yorumlamaya davet edilmelidir -çoğunlukla böyle yapılmaktadır- ve etik olarak uygulanabilir olduğunda, hikâyenin önerilerini kendi deneyimleri üzerinden test etmeye davet edilmeleri gerekir.

Hermenötik geleneğin bir parçası olarak, öyküleyici araştırma yorumlamaya ve yeniden yorumlamaya davet eder. Bu araştırma yöntemi okuyucuya çok daha fazla sorumluluk yükler; okuyucu kendisi için anlam oluşturma da aktif bir rol oynamak zorundadır. Bu, yazarın ya da araştırmacının ne demek istediğinin -her ne kadar hermenötiğin bazı radikal savunucularına göre önemsiz olsa da- hiçbir önemi olmadığı anlamına gelmez; araştırmacılar kendi amaçlarını, yorumlarını ve sonuçlarını açık ve tutarlı şekilde aktarma sorumluluğunu yine de taşırlar.

Başka yerlerde kullanmış olduğum bir örnekle bitireceğim.¹¹ Bu örnek hem işaret ettiğim noktaları hem de Phillips’in kaygılarını etkili şekilde gösterecektir. Fen bilgisi öğretmenlerinin evrimle ilgili bir üniteyi işlerken evrimin bilimsel hikâyesini anlatmaya başlamadan önce (ve hatta anlattıktan sonra da) çok sayıda yaratılış hikâyesi anlatmalarını savunduğumuzu varsayın. Bu üniteye bu şekilde yaklaşmanın nedeni, insanın zamanın her diliminde ve her yerde yaşamın ve evrenin başlangıcını merak etmiş ve buna cevap vermeye

çalışmış olduğunun kabulüdür. Bu kabul, birçok farklı kültürel ve dinî bakış açısının hikâyelerini tanımak için mükemmel bir fırsat sunar. Öyküleyici araştırmacılar tarafından kullanılan kriterler, bu hikâyeleri değerlendirmek için de kullanılabilir: Bu hikâyeler akla yatkın, ilgi çekici ya da inandırıcı mıdır? Olası okuyucuların durumlarına uygun mudur? Bunlar standart bilimde kullanılan kriterlerden açık şekilde farklıdır.

Fakat Phillips hangisinin doğru olduğunu sormak isteyebilirdi. Açıkça, öğrencileri hepsinin eşit şekilde doğru olduğu ve hangisini isterlerse onu seçebileceklerini düşünerek bırakmak istemeyiz. Benim cevabım şudur: Bu konudaki bilimsel hikâyeyi anlatırken, bilimsel çalışmaların genel olarak değerlendirildiği kriterleri de tartışmalıyız. Bu tartışmayı ne kadar derin ele alacağımız, öğrencilerin olgunluğuna bağlıdır. Bazı yaratılış hikâyelerinin (belki de hepsinin) bilimin zorunlu tuttuğu kriterleri karşılayamadığını anlayabilecek durumda olabilirler. Yine de “İşte doğru olan budur.” gibi bir şey söyleyemeyiz. Bunun yerine, “Günümüzdeki en son bilimsel bakış açısı bu görüşü kabul etmektedir.” dememiz gerekir.

Verdiğim örnek farklı kriterlerce değerlendirildiği için farkında olmadan öyküleyici çalışmaların bilim olamayacağını gösterdi mi? Sanırım öyle oldu. Fakat bu itiraf, ne öyküleyici çalışmaların bilimsel araştırmalarda etkili şekilde kullanılamayacağını, ne de öykülerin kullanıldıkları şekliyle doğru olduklarını gösterir. Öykülerin öykü olarak kabul edilmesi gerektiğini ve buna göre değerlendirilmesi gerektiğini gösterir. Ayrıca, öykülerin çeşitli kullanımlarını ve öyküler arasındaki farklılıkları analiz etmek bakımından filozofların ve araştırmacıların yapacak çok fazla işlerinin olduğunu gösterir. Bununla birlikte, öykülerin araştırma amaçlı ve pedagojik amaçlı kullanımları arasında faydalı ayrımlar yapabileceğimizi de gösterir.

Geçerli eğitim araştırmalarının nasıl oluşturulacağına dair tartışma politika seviyesinde de hararetlidir. Yakın zaman önce, resmî kurumlar, eğitim araştırmaları için altın standart olarak randomize deneylere çok büyük vurgu yapmıştır. Bu model tıbbi (özellikle ilaç sektöründeki) araştırmalardan alınmıştır; bu modelin amacı ise, eğitimsel hedeflere ulaşmak için en iyi metodun bulunmasına yöneliktir.¹² Fakat yalnızca bu metodun kullanılması birçok yanlış barındırır. İlk olarak, bu modelin ilaç araştırmalarında bile sınırlılıklarının olduğu görmezden gelinmektedir; bir ilaç genellikle değişik etkiler gösterir, bazı hastalarda beklenen etkiler görülürken bazılarında görülmez ve hatta zararlı sonuçlar ortaya çıkar. İkinci olarak, eğitim tıbbi alandan farklıdır. Genellikle doktorların ve hastaların ortak bir amacı vardır -hastaların rahatsızlıklarını tedavi etmek ya da iyileştirmek. Bunun aksine, eğitim alanında yer alanlar (öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler) çeşitli amaçlar taşırlar, farklı

eğilimlere sahiptirler, farklı kişilikleri vardır ve farklı geçmişlere sahiptirler. Bu farklılıklar uygulanan her metotla etkileşim hâlinde ve sürecin tümünü son derece karmaşık hâle getirir. Sadece bir etkeni ele alın: hasta ile doktor arasındaki ilişki ilgili ilacın kullanımının doğuracağı sonuçlar üzerinde oldukça küçük bir etkiye sahipken, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki uygulanan pedagojik metodun sonuçları üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahiptir.

Üçüncü olarak, tek bir bilimsel yöntem üzerinde ısrar etmek dar bir bakış oluşturur ve diğer yöntemlerin sağlayacağı önemli katkıları gözden çıkarır. Bunun yerine, her bir araştırmacının kendi yöntemi içerisindeki en yüksek standartlara uygun olmasında ve ilgili probleme uygun bir metot kullanmış olmasında ısrarcı olmamız gerekir.¹³

Dördüncü olarak, randomize deneylerin kullanılmasında ısrarcı olmak, öğrencileri bir ya da bir başka “tedaviye” rastgele yönlendirmemizden kaynaklanan etik problemleri görmezden gelir. Eğer öğretmenler öğrencilerini iyi tanırırlarsa ve öyle olmaları gerektiğini savunuyorum¹⁴, o zaman bazı metotların bazı öğrenciler için daha az etkili ve hatta zararlı olabileceğini de bilirler. Neden, bir deneydeki değişkenler olarak değerlendirilmek üzere, öğrencileri ve öğretmenleri birbirinin yerine konabilir birimler gibi tasarlamak zorunda olalım? Çoğumuz bu yaklaşımı son derece rahatsız edici buluruz.

Son olarak, randomize deneyler yalnızca bir tür bilimsel araştırma şekli olduğu gibi, bilimsel araştırma da yalnızca bir tür eğitim araştırması şeklindedir.¹⁵ Bunu kabul ederek, eğitim teorisyenleri tüm eğitim araştırması türlerinin “bilimsel” olmasına dair ısrarlarını yeniden değerlendirebilirler. Belirli türlerin anlam çeşitliliğini (ve bazı ender durumlarda bilgelik çeşitliliğini) doğurduğunu bilmek belki de yeterlidir.

Bazı Örnekler

Profesyonel yaşantınız boyunca araştırmaların sonuçları ve bunun işinize etkileriyle haklı olarak ilgileneceksiniz. Eğitim araştırmacıları ve teorisyenleri, çok az sayıda öğretmenin araştırmaların sonuçlarına önem vermesinden yıllarca şikâyetçi olmuştur. Şikâyet konusu genellikle öğretmenlerin araştırmaları kullanmamaları olmuştur. Yine de, sizi araştırmaları kullanmaya zorlamıyorum; ama bunları eleştirel bir gözle araştırmalısınız. Popper’ın, Lakatos’un, Kuhn’un ve diğerlerinin dediği her şeyi kabul etmeseniz bile (çok az sayıda filozof tek bir görüşü tamamıyla kabul eder), bu isimlerin çalışmalarında belirtilen eleştiri yöntemleri araştırmaları değerlendirmede yardımcı olabilir.

Bir sonraki bölümde Kohlberg'in gelişimsel ahlaki akıl yürütme modeline bakarken, Lakatos'un progresif ve dejenere paradigmlar anlayışının nasıl kullanışlı olduğunu göreceğiz. Eleştirel düşünme konusundaki bölümde gördüğümüz gibi, rakip iki teoriden herhangi birini eleştirmeye çalışmadan önce her ikisini de anlamak faydalı olacaktır. Hatırlayınız, iki tarafı oluşturan teorisyenlerin hepsi eleştirel düşünmenin bir nesnesinin olması gerektiği üzerinde, "bir şey hakkında" olması gerektiği üzerinde hemfikirlerdir. Fakat bir grup, formal ve informal mantığın zincirlerini oluştururken büyük ölçüde eğitimdeki konuları kaynak olarak kullanmaktaydı. Diğer tarafa göre ise eğitim konuları eleştirel düşünmenin tam da kalbinde yer almaktaydı ve diğer programda vurgulanan kurallar ve alışkanlıklar aslında bir disiplin içindeki akıllı çalışmalardan kaynaklanmaktaydı. Eleştirel düşünme hakkındaki programla ilgili daha fazla şey öğrendikçe, her iki tarafın da bazı görüşlerine katılmadığınızı görebilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin çoğu (asla tümü değil) eğlenceli ve matematik açısından kullanışlı bulduğu için formal mantık anlatabilirdim. Ama aynı zamanda öğrencilere mantığı informal şekilde gündelik yaşamın problemlerine uygulayabilecekleri sayısız fırsat da verebilirdim. Mantık kurallarının ve zihinsel alışkanlıkların disiplinli aktivitelerden kaynaklandığını söylediklerinde, bu grubun görüşlerine katılırdım. Fakat Dewey gibi, şuna da katılıyorum ki, disiplinli aktiviteler geleneksel disiplinlerin merkezinde yer almak zorunda değildir. Akıllıca ve düzenli olarak devam ettirilen tüm aktiviteler arzu edilen alışkanlıklara yol açmalıdır.

Epistemoloji konusundaki bölümde yapılandırmacı hareketi inceledik ve bir kez daha gördük ki bu hareketi belirli bir yapılandırmacı görüşle, farklı yapılandırmacı görüşler üzerinden ve dışarıdan eleştirmek mümkündür. Fakat her bir durumda, sağlam bir eleştiri için miniparadigmanın ya da incelenen programın amaçlarının, metotlarının ve kavramlarının anlaşılması gerekmektedir. Wallis Suchting'in radikal yapılandırmacılığa karşı yıkıcı eleştirisine karşı Ernst von Glasersfeld tarafından yöneltilen önemli ve gerekçelendirilmiş bir eleştiriye göre, Suchting programı bir bütün olarak anlamaya ya da onun neye ulaşmaya çalıştığını görmeye yönelik hiçbir girişimde bulunmamıştır.¹⁶ Yapılandırmacılığın çeşitlerini -Piagetci biyolojik/bireysel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık- ve her birinin sınıf içi uygulamalara nasıl katkı sağlayacağını anlamak öğretmenler açısından özellikle kullanışlı olacaktır.

Şimdi de bilim felsefesinden gelen bazı görüşlerin bir başka popüler eğitim hareketine -iş birlikçi öğrenmeye- nasıl uygulanabileceğine bakalım. Grup çalışmasının çeşitli şekilleri güncel eğitim teorisi içinde son derece popülerdir. Aslında, bu uygulama bazı müfredatlarda zorunlu tutulmaktadır. İş birlik-

çi öğrenmenin bazı modelleri sosyal yapılandırmacılıkla yakından ilişkilidir. Ana düşünceye göre, öğrenciler en az objelerle bireysel etkinliklerinden öğrendikleri kadar ve hatta daha fazla, sosyal etkileşimden de öğrenmektedir. Bir kimsenin bildiklerini anlatması ve diğerlerinin ne söylediğini anlaması gelişimsel öğrenme açısından önemlidir, belki de merkezî bir yere sahiptir. Bazı diğer görüşler, rakip olan takımların kendi içlerindeki iş birliğinin öğrenmeye yönelik daha fazla teşvik sağlayacağı inancına dayanır. Daha başka görüşler ise, demokratik işleyiş düşüncesini geliştirmek ya da sınıf arkadaşları arasında eşit statü sağlamak amacıyla iş birlikçi öğrenme modelleri sunarlar.

İş birlikçi öğrenmenin eleştirel bir incelemesiyle ve iş birlikçi öğrenme hakkındaki çalışmalarla ilgilenen filozoflar şunları sorabilirler: Farklı amaçlara sahip olan farklı modeller, bu amaçlarının dışında, çelişen inançlar da barındırmakta mıdır? Şu ana kadar ortaya konan sonuçlar, teorinin beklentisi ile gözlemlenenler arasında ortaya çıkan anomalileri “onarma” ya da açıklama ihtiyacı doğurur mu? Modeller arasındaki etkileşim, bazı ana iddiaları daha güçlü hâle getirmeye ve/veya bazılarını yeniden düzenlemeye götürür mü?¹⁷ Eleştiriler ilk önce dışarıdan gelebilir ve grup çalışmasının bireysel çalışmadan akademik anlamda daha etkili olduğuna dair temel anlayışı sorgulayabilir ya da grup çalışmasının avantajlarının onu savunuların kabul ettiğinden çok daha fazla sınırlı olduğunu göstermeye çalışabilir. İçeriden gelen eleştiriler ise zaten tanımlanmış olan meselelere yönelik olabilir. Bir modelin savunulmasına, bir modelin ortadan kaldırılmasına ya da birkaç farklı modelin en iyi taraflarını kapsayabilecek yeni bir modelin geliştirilmesine yönelik olabilir. Bu son durumda, kesinlikle şunu sormamız gerekir: İş birlikçi öğrenmenin mevcut programları tek bir paradigmanın parçası mıdır, yoksa bazı önemli noktalarda kıyaslanamaz özellikte midir? Kavramları aynı anlamlarda mı kullanmaktadırlar? Aynı temel önermeleri paylaşırlar mı? Metotları birbirleriyle uyumlu mudur?

Bilim felsefesi ve eğitim araştırmalarına dair bu kısa tartışmayı bitirmeden önce belirtmem gerekir ki, feminist ve postmodern filozoflar, bazen “Kartezyen epistemoloji” olarak adlandırılan sistem içerisinde yürütülmekte olan bilime karşı güçlü eleştiriler getirmişlerdir. Feminist eleştirileri on ikinci bölümde ele alacağız. Burada sadece bir ön bilgi olarak söylemek gerekirse, feministler geleneksel objektiflik görüşüne, özne ve nesne ayrımına, sosyal bilimlerde insanın objeleştirilmesi eğilimine, “metodolatri” gibi duran metoda verilen öneme ve bilimin iç işleyişinde etkili olan sosyal ve siyasi gücün inkarına karşı çıkmışlardır.

ÖZET SORULAR

1. Yeni bir araştırma raporuna göre, eğitim son beş yılda gelişim göstermiştir -en azından gelişimi, öğrencilerin aldığı akademik derslerin yüzdesi olarak ölçtüğümüz zaman. Bu iddia yanlışlanabilir bir iddia mıdır? Yorumlamaya açık mıdır?
2. Popper'ın yanlışlanabilirlik tezinde belli başlı bir problem var mıdır?
3. Yapılandırmacı önermeler, "geri getirilmiş" anılar hakkında şüphe uyandırmak amacıyla nasıl kullanılabilir?
4. Acı çekmeye dair öznel raporlama, cinsel istismarın olası en güçlü kanıtı mıdır?
5. Progresif bir araştırma programının özellikleri nelerdir? Dejenere bir araştırma programının özellikleri nelerdir?
6. Kuhn'a göre, normal bilim nasıl tanımlanır? Bir devrim tehdit ürettiğinde ne olur?
7. Kuhn'un tezi rölativizme işaret eder mi?
8. Eğer Freud'un iddialarının kendi psikanalitik çerçevesi içerisinde doğru olduğu tezini kabul edersek, gezegenlerin insanların bireysel yaşamlarına etkisinin astrolojiye ilişkin olarak doğru olduğunu kabul etmemiz gerekir mi? Bu iki durum ne şekilde birbirinden farklıdır?
9. Bilim hangi alanlarda bilimin sosyal bir bağlama gömülü olduğunu kabul etmelidir? Eğer yapabilirse, hangi alanlarda geniş anlamdaki kültürün etkilerine karşı koymalıdır?
10. Kıyaslanamazlık ile ne ifade edilmektedir?
11. Bilim ve din kıyaslanamaz mıdır, hangi anlamlarda?
12. "Natüralist" sosyal bilimle neyi ifade ederiz?
13. Natüralist eğitim araştırmalarını hangi kriterler belirler? Bu kriterlerden bazıları tutulurken, bazıları elenebilir mi?
14. "Yerli olmanın" -yani, başka bir kültür ya da paradigmanın üyesi hâline gelmenin- tehlikeleri nelerdir, avantajları nelerdir?
15. Doğal bilimlerden farklı olarak, sosyal bilimlerin "anlamayı" amaçladığını söylemek hangi açılardan doğru görünür?
16. Nitel araştırmanın güçlü yanları nelerdir?
17. Hangi türde sorular nitelden çok nitel araştırmalar için uygun görünmektedir?
18. Bir politika yapıcı olarak, büyük semtlerin okullarıyla ilgili neleri bilmek isterdiniz? Bir ebeveyn olarak ihtiyaçlarınız farklılık gösterir miydi? Nasıl?

19. Öyküleyici araştırma kullanımına örnek verebilir misiniz? Öyküleyici araştırma nedir?
20. Eğitim araştırmaları randomize deneylere vurgu yapmalı mıdır? Neden?
21. Eleştirel düşünme hareketinde bir paradigma çatışması var mıdır? Her bir tarafın koruyucu kuşağında hangi önermeler yer almaktadır?
22. Yapılandırmacılığı eleştirmeye nereden başladınız?
23. Aktif katılım için aktivitenin bariz işaretleri gerekli midir? Örneğin, dinlemek aktif midir?
24. Öğretmenler araştırmaları kullanmaya zorlanmalı mıdır? Profesyonel bir bakış açısıyla, tercih edilebilir bir alternatif var mıdır?
25. İş birlikçi öğrenmeye dair bu bölümün sonunda yer alan soruları düşünün. Bu sorular, öğretmenler ya da filozoflar açısından, analiz etmeyi gerektiren bazı meseleler ortaya çıkarır mı?

İLAVE KAYNAKLAR

İyi bir genel giriş için, bk., D. C. Phillips, *Philosophy, Science, and Social Inquiry*. Not 7’de değindiğim Firestone ve Peshkin tarafından yazılmış makaleler, eğitim araştırmalarıyla ciddi şekilde ilgilenen öğrencilerin ilgisini çekebilir. Tabii ki en önemli çalışmalardan birisi, Thomas Kuhn’un *The Structure of Scientific Revolution* adlı eseridir. Peter Winch’in *The Idea of a Social Science* adlı eseri sosyal bilimlerle ilgilenenler için özellikle önemlidir. Lakatoscu bir bakış açısıyla yazılmış güçlü bir matematik eseri için, bk., Philip J. Davis ve Reuben Hersh, *The Mathematical Experience*. Eğitim araştırmalarına dair problemlerin genel bir değerlendirmesi için, bk., Ellen Condcliffe Lagemann ve Lee Shulman, *Issues in Educational Research*. Konuyla ilgili makaleler *Educational Researcher* ve *Science and Education* dergilerinde sıklıkla yayımlanmaktadır.

Etik ve Ahlak Eğitimi

Çağdaş felsefede epistemoloji gibi etik de hararetli tartışmaların merkezinde yer alır. Aydınlanma epistemolojisinin karşıtlarının kesinlik arayışı ve bununla beraber gelen sınırlılığa itiraz ettikleri gibi, çağdaş etiğin karşıtları da formalizme ve gerçek yaşamdan kopuşa itiraz ederler. Etik teoriler ve bu teorilerin uygunluğu (metaetik) üzerine odaklanmış çok sayıda felsefi tartışma görülür ve bunların yalnızca birkaçı somut yaşantılarımızı nasıl yaşamamız gerektiği hakkında kılavuzluk etme girişiminde bulunur. Etikte evrenselleştirilebilirlik anlayışına karşı da eleştiriler yöneltilmiştir. Bu eleştiriler, evrenselleştirilebilirlik anlayışıyla sunulan şu önermeye yöneliktir: belirli bir durumda bir kimsenin ahlaken yapmak zorunda olduğu şey her neyse, benzer durumlarda diğer herkes de o şeyi yapmak zorundadır. Kantçılıkla ilgili kısımda tartışacağımız bu önerme, çoğu zaman ahlakın özü olarak görülür. Eleştirilerin üçüncü bir odağında epistemoloji içerisinde karşılaştırılabilir bir itiraz vardır. Bu itiraz, soyut bir birey anlayışının vurgulanmasına ve bütün gerçek bireyleri bu soyutlamanın örnekleri yapma sürecinin doğru bulunmasına yöneliktir.

Ön planda yer alan etik teorilerin incelenmesine geçmeden önce belirtmem gerekir ki, bazı filozoflar etik ile ahlaklılık arasında bir ayrım yaparlar. Günlük hayatta genellikle *ahlaklılığı* bireysel yaşamla, özellikle belirli kurallar ve cinsel alışkanlıklarla ilişkilendiririz. Fakat filozofların kullandığı şekliyle *ahlaklılığın* çok daha geniş bir anlamı vardır; yaşamımızı nasıl yönettiğimiz ve özellikle diğerleriyle ne şekilde etkileşimler kurduğumuz hakkında kullanılır. Çoğu filozof *etiği* ahlaklılığın felsefi olarak incelenmesi şeklinde tanımlar. Bazıları ise bu iki kavramı eşanlamli kullanır; ben de devam eden kısımlarda böyle kullanacağım.

Tartışmamıza Aydınlanma öncesi etiğe kısaca bakarak başlayacağız. Özellikle Aristo'nun görüşlerine odaklanacağız çünkü son zamanlarda onun

yaklaşımına karşı güçlü bir yönelim vardır. Ardından Aydınlanma etiğine ve Aydınlanma sonrası yaklaşımlara bakacağız. Sonrasında ise, ahlak felsefesine paralel olarak ortaya çıkan güncel ahlak eğitimi yaklaşımlarını inceleyeceğiz.

Aydınlanma Öncesi Etik

Aristo'nun etik ve ahlaki yaşam anlayışına karşı günümüzde büyük bir ilgi artışı vardır. Yeniden ortaya çıkan bu ilginin bir nedeni, kültürel ve toplumsal olarak yerleşikliğimizi kabullenerek gerçek yaşamla bağlantılı olarak ortaya konan bir etik görüşe karşı duyduğumuz hasrete dayandırılabilir. Etik tartışmalarının büyük kısmını ideal düzenlemeler ve düşünce deneyleri yoluyla ortaya koyan Platon'dan farklı olarak, Aristo analizinin içerisinde yaşadığı gerçek topluluk üzerine yoğunlaştırır. Hepimize tanıdık gelen temalar üzerine oldukça kapsamlı şekilde yazmıştır: arkadaşlık, bedensel arzular, iyi ve kötü talih, entelektüel yaşam ve derin düşünme, toplumsal etkileşim ve maddiyatın idaresi. Aristo, erdemlerle ve bu erdemleri taşıyan örneklerin belirlenmesiyle derinden ilgilenmiştir. Onun *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinin neredeyse tamamı, iyi bir yaşamın ve böyle bir yaşamın gerektirdiği erdemlerin sofistike bir analizine adanmıştır.¹

Aristo'nun tanımladığı hâliyle, erdemler iyi bir yaşamın merkezinde yer aldığı için ve erdemli kişiler -iyi karakterli kişiler- yaşamlarının her alanında erdemleri sergiledikleri için, çocuklar yaşamın taleplerine erdemli karşılıklar verecek şekilde eğitilmelidir. Aristo'ya göre bir kimse, erdemli şekilde davranarak erdemli bir kimse hâline gelir. Ahlak eğitimini tartışırken, köklerini en azından kısmen de olsa Aristo'dan alan karakter eğitimi hakkında çok daha fazla şey söyleyeceğiz.

Bazı filozoflar Aristo'nun etik yaklaşımını eleştirirler çünkü böyle bir görüşü kabul edenler kendi toplumlarını eleştirmekte zorluk yaşayacaktır. Erdem modellerinin ve standartlarının tamamı bu toplumdan türeyeceği için, eleştiri yöneltenlerin önemli değişiklikleri nasıl önerebileceklerini görmek zordur. Bir yandan, yalnızca birkaç toplumun kendi ideallerine göre yaşadığını ve dolayısıyla, içinde bulundukları toplumun kendi ideallerinin ve modellerinin çok gerisinde olduğunu gören eleştirmenler ve ahlak eğitimcileri açısından her zaman yapacak bir şeyler olduğunu söyleyebiliriz. Fakat Aristo'yu savunanlar bundan daha fazlasında ısrar etmek isterler. Toplumsal değişimin Aristocu bir çerçevede de mümkün olduğunu savunmak isterler. Aristo'nun belirttiğine göre insanlar her zaman kendi atalarının onlara miras bıraktığından daha iyi olan yolların peşindedir; iyi bir toplumun örnek bireylerini oluşturan kişiler, sahip oldukları bir özellik doğrultusunda, kendi geleneklerini aşarlar

ve iyyinin daha geniş, daha zengin bir tanımını ararlar. Martha Nussbaum, Aristo'yu desteklen böyle bir görüşü savunur.² Fakat yine de, Aristo'nun karşıtlarına göre gerçekten böyle bir durum yoktur. Her zaman olduğu gibi, hâlâ bazı teokratik topluluklar her türlü değişikliği inanışa ters olarak görür ve geleneklerine dogmatik şekilde bağlı kalırlar.

Aristo taraftarları, onun etik anlayışının gelişiminin tamamen kendi topluma bağlı olmadığını savunurlar. Onlara göre Aristo, ortak insani durumları tanımlamaya ve bu durumların her birinden kaynaklanan erdemleri belirlemeye çalışmıştır. Örneğin tüm insanlar acıdan, ölümden ve çeşitli şeyleri kaybetmekten korkarlar ve bu korkulara neden olan durumlar cesareti gerektirir. Bu her zaman ve her yerde böyle değil midir? Bir kimse bunu kabul edebilir; ama yine de cesaretin belirli tanımlarına karşı soru işaretleri taşıyabilirler. Eğer Homeros'un zamanındaki gibi savaşçı cesareti ideal tanım hâline gelirse, bu erdem beraberinde başka erdemleri de getirmez mi? Açıkça, cesaretin bazı biçimleri merhamet, alçak gönüllülük, nezaket ve diğer erdemlerle bağdaşır. Platon da, düşmanlarına karşı vahşi ve acımasız ama kendi insanlarına karşı nazik ve cömert savaşçıların nasıl yetiştirileceği problemiyle boğuşmuştur. Belki de Aristo'nun bazı karşıtlarının belirttiği gibi, etik yaşamımızı yönlendirmek için erdemlerden daha fazlasına ihtiyaçımız vardır. Aristo'nun cevabı ise, erdemli bir kişinin her bir erdemi ne zaman ve nasıl uygulayacağını bilmesi gerektiği şeklindeyir.

Erdem etiğinin karşıtları açasından en önemli kaygılardan biri, böyle bir etik yaklaşımın ortaya çıkarabileceği rölativizmle ilgilidir. Aynı epistemoloji alanındakilerin bilginin kesin temellerine yönelik arayışı gibi, ahlak filozofları da ahlaki yaşamı evrensellik ve kesinlik hakkındaki etik tartışmalara bağlamaya çalışırlar. Etik/ahlaki rölativizm, iyi ve doğru anlayışları da dâhil olmak üzere ahlaki değerlerin belirli toplumlara ve topluluklara göreceli olduğu hakkında bir doktrindir. Bir toplumda iyi olan bir şey, başka bir toplumda farklı, hatta kötü bile olabilir. Dahası, (rölativizm karşıtlarına göre) bir değer sistemi ile bir başka değer sistemi arasında karşılaştırma, değerlendirme yapılamaz. Fakat gelenekçi etik yaklaşımların taraftarlarına göre etik gelenekler erdemlerin uygulanmasıyla devam ettirilir ve bu yaklaşımların haklılığı, zaman içerisinde ortaya çıkan kesinlik ve açıklama güçleri sayesinde gösterilir. Örneğin Alasdair MacIntyre şöyle der: "Birbirleriyle uyuşmazlık içinde olan geleneklerin her biri, kendi taraftarlarının bir tarih yazabilmesini sağlayan kaynaklara sahiptir. Çekişme hâlinde olan bu sorgulama geleneklerinin birbirine rakip olan doğruluk iddialarının haklılığının gösterilmesi, yazılan bu tarihleri açıklama güçlerine ve uygunluklarına bağlıdır."³ Geçmişte filozofların çoğu rölativizmin üstesinden gelmek için çok uğraşmış olsa bile, güncel tartışmalarda rakip geleneklere daha çok, evrensel etik yaklaşımlara ise daha az ilgi gösterildiği görülür.

Bu noktada, biri Aristo'nun zamanından diğeri günümüzden olmak üzere iki örnek vermek yararlı olabilir. Aristo neden köleliğin kötülüklerini görmedi? Onun etik yaklaşımı hiçbir şekilde bu uygulamaya karşı olmamıştır. Şüphesiz, erdemli bir efendinin kölelerine karşı insanca yaklaşmasını ve kölelerin ise erdemli bir şekilde efendilerine itaat etmelerini ve gayretle çalışmalarını hükmeder. Fakat Aristo'ya göre bir köle, belirli ve sınırlı özellikleri olan bir insandır; bir kölenin iyi bir köle olması, bir atın ya da bir silahın iyi olmasıyla aynıdır -yani, kendisinden beklenen işlevi tam anlamıyla gerçekleştirerek görevini yapar. Peki başka bir etik anlayış, bir prensip etiği, Yunanların köleliği kınamasını sağlayabilir miydi? Bu ilginç bir sorudur; fakat cevabı belli değildir. Aristo'nun çağdaşlarının çoğu köleliği savunmanın en iyi yolunun, eğer böyle bir şey mümkünse, amaca uygunluk anlayışı olduğunu düşünmüştür (Onların argümanı, tanımlı yapılmamış bir çeşit faydacılıktır -Atinalıların refahı ya da mutluluğu, bazılarının acı çekmesine bağlıdır. Aksi hâlde, bu durum gerekçelendirilmemiş olabilir.). Bu girişim başka bir etik anlayış tarafından engellenmiş olabilir mi? Düşünmeye değer.

Natüralistlerin ve rölativistlerin çoğunun savunduğu gibi, bir toplumun kendini belirli kötülüklerden arındırmış ve bunun sonucunda daha iyi bir hâlde gelmiş olan başka bir toplum örneğine ihtiyacı olduğu savunulabilir. Tabii ki, "daha iyi" bir toplum neden daha iyi olduğunu, geçirdiği reformdan sonra nasıl daha iyi olduğunu açıklamak zorundadır. Böylece hâlâ kötülüklerle sahip olan bir toplum kendini sorgulamaya başlayabilir ve eğer değişiklik yapmaya karar verirse, bunu yapmak için kendi mantığını oluşturur. Fakat bu mantığın içindeki prensipler, değişim motivasyonu ile ilgili olmayabilir ya da çok az ilgili olabilir. Birleşik Devletler'de görülen kölelik anlayışı, Hristiyan prensipleri tarafından hem kınanmış hem de onaylanmıştı. Doğrusu bu uygulama, Anayasa'nın prensipleri altında, yalnızca hafif bir rahatsızlık duyarak sürdürülmüştü.

Şimdi de çağdaş bir örneği ele alalım. Afrika'nın bazı kısımlarında, kadın cinsel organının bir kısmının alınması hâlâ uygulamadadır. Dünyanın her yanından feministler bu problemi tartışmak için toplandığı zaman, bu uygulamayı evrensel ve mutlak bir prensip olan, zorunlu olmayan acı çektirmenin engellenmesi prensibine dayanarak kınamak istediler. Bazıları ise, belki de rölativist doktrini yanlış anlayarak, diğer insanların ahlaki sistemlerine müdahale etmememiz gerektiğinde ısrar ettiler. "Bizim için yanlış olsa bile onlar için doğrudur." Ve böylece, sakat kalma, enfeksiyon kapma ve yaşam boyu sürecek bir rahatsızlık korkusunun devam etmesine izin verildi. Eğer bu sonuç sizde de endişe uyandırıyorsa, o zaman rölativizmi eleştirenlerle aynı fikirde olabilirsiniz.

Fakat bir rölativist bu şekilde davranmak zorunda değildir. Örneğin bu uygulamanın nedenlerini hassasiyetle araştırabilir, söz konusu toplumda yaşayan ve bu uygulamadan huzursuz olan kişilerle birlikte alternatifleri araştırabilir ve bu uygulamanın terk edilmesinin toplumu daha iyi yapacağına dair ikna edici argümanlar oluşturabilir. Ahlaki bir değişimi ileri sürmek için mutlak prensipler gerekmez. Sırf bir grup insan tarafından doğru olduğu kabul ediliyor diye acı verici ve küçük düşürücü uygulamaları kabul etmek de gerekmez. Dolayısıyla, rölativizm eleştirisi, erdem etiğine karşı yöneltilecek en ciddi eleştiri olmayabilir.

Erdem etiğine karşı yöneltilecek başka bir eleştiri daha önemli görünür. Bu, elitizme yönelttiğine dair bir eleştiridir. Aristo'nun erdemleri ele alışı ve günümüzde MacIntyre'in tanımladığı yaklaşım,⁴ bu tehlikeyi açık şekilde ortaya koyar. Erdemler ve mükemmeliyet, belirli uygulamaların peşinden gayretle gidilmesiyle ortaya çıkar. Bu uygulamalar ya da karmaşık görevler toplum tarafından oluşturulur ve benimsenir. Planlama, yürütme, izleme ve değerlendirme yollarıyla, bunların uygulamada ve düşüncede süreklilik göstermesini gerektirir. Farklı uygulamalar farklı mükemmeliyetleri ve hatta farklı erdemleri gerektirir. Bulunulan pozisyon nedeniyle bazı insanlar oldukça değer verilen erdemler ve mükemmeliyetler geliştirme imkanlarına sahipken, bazıları değildir. Erdemlerin hiyerarşik olarak düzenlenmesi, statü ve ayrıcalıkların hiyerarşik olarak oluşturulmasına ve sürdürülmesine yol açma eğilimdedir. Çoğu toplum bu durumu ya “Belirli erdemler, daha ileri erdemlerin ortaya çıkacağı uygulamalarda yer alma fırsatı *kazandırır*.” ya da “En erdemli olanlara tanınan ayrıcalıklar, onların toplumun geri kalanı adına yüklendikleri zorluklara ancak karşılık gelir.” şeklinde savunmaya çalışır.

Etik yaklaşımlar toplum teorisi ve politikası seviyesinde çatıştıkları zaman elitizm (ve hatta totalitarizm) hakkındaki kaygılar en şiddetli hâlini alır. Son yıllarda bireycilik ve liberalizmin çeşitli biçimleri hakkında artan bir hoşnutsuzluk görülür. Kökenlerinin çoğunu Aristo'dan alan toplulukçular, liberalizmi soyut bireyin haklarına fazlasıyla vurgu yapmakla ve bununla beraber görevlere, bağlılıklara ve gerçek topluluklardaki gerçek bireylerin karşılıklı katkılarına yeteri kadar vurgu yapmamakla eleştirirler.⁵ Toplumsal teorileri ve eğitim politikalarını ele alan bir sonraki bölümde, bu önemli tartışmaya daha detaylı değineceğiz. Şimdilik çağdaş felsefede hem Aristo'ya karşı yeniden bir ilgi artışı olduğunu hem de bazen topluluğa ve onun gereklerine yapılan vurguya eşlik eden bazı kötülüklerle ilgili derin bir kaygı olduğunu bilmek yeterlidir.

Başlangıçta belirttiğim gibi, Aristo'nun etik yaklaşımının en önemli yanı gündelik, gerçek yaşamla bağlantılı olmasıdır. Aristo felsefesini, anlaşılması güç bir dil analiziyle ya da formal bir sistemin detaylandırılmasıyla sınırlandırmamıştır. Bunun yerine, gündelik yaşamla ilgili tüm insanları ilgilendiren sorulara değinmiştir. Bu bölümün bir sonraki kısmında göreceğimiz gibi, Aristo'nun çağdaş ahlak eğitiminde de güçlü bir etkisi vardır. Bu konudaki görüşlerine tekrar değineceğiz.

Çoğu yazarın epistemoloji ve etik tartışmalarında Platon ve Aristo'dan sonra hemen Aydınlanma dönemine geçmesi felsefeyle yeni tanışan öğrencilere biraz garip gelebilir. Orta Çağ boyunca sanki hiçbir önemli şey olmamış gibi uzunca bir dönemi atlarız. Fakat Orta Çağ etik bakımından oldukça çarpıcı bir dönemdir. İlk olarak, (kendimizi Batı geleneğiyle sınırlandırarak) bu dönemin tutucu bir etik doktrincilik dönemi olduğunu söyleyebiliriz. Tek bir Kilise ve -aykırı düşüncelerce eleştirilmiş fakat kitleler tarafından hiç sorgusuzca kabul edilmiş- tek bir inanç vardı. Orta Çağ uzmanları Kilisenin otoritesinin gündelik yaşamın etiğine kadar uzandığı hakkında farklı görüşlerdedir. Bazılarına göre Kilise toplumsal ve siyasi yaşamın her alanına hâkim olmuştur; diğerlerine göre ise daha sınırlı bir rol oynamıştır. Yine de her durumda, Orta Çağ etiği bir çeşit uygulamaya itaat ve otorite etiğidir. Bazı bakımlardan Aristocu özelliklere sahiptir: Her bir sınıfın kendine özel erdemleri ve ayrıcalıkları vardı, gelenekler tüm uygulamaları yönlendirirdi ve uygun erdemler ve mükemmeliyetlere göre yetiştirilmek akıl yürütme ve analizden önce gelirdi.

İkinci olarak, etiğin öneminin, yeryüzündeki yaşamı daha iyi hâle getirmesinden değil, *düzene sokmasından* kaynaklandığı düşünülürdü. İnsanlar hayatın acılarını kaçınılmaz olarak kabul eder ve gerçek hesaplaşmanın sonraki hayatta olacağına inanırlardı. Hristiyan inanın bir parçası olarak, çile çekmek yüceltilirdi. Erdemli insanlar açısından yeryüzündeki büyük çile, cennette büyük şekilde ödüllendirilecekti. Böylece aşkta bile çile çekmek bir erdem hâline gelmişti; bitmeyen hasretlik edebiyatta yüceltilmişti.⁶

Böyle bir etik -düzen, itaat, gelenek ve kabul- yönelimi bugün bile güçlüdür. Tüm büyük dinlerde köktencilüğün yeniden canlanması, yeniden tutucu doktrincilik etiğine dönüş tehlikesini taşır. Ardından gelen Aydınlanma düşüncesi, insanların kendi kaderinde söz sahibi olabileceğine, uygun bir etik anlayışın yaşamı şimdi ve burada daha iyi yapabileceğine ve insanların -yalnızca ilahi müdahalenin araçları değil- birer özne, *aktör* olduğuna dair harika bir düşüncedir. Bu çok farklı iki etik yönelim arasındaki tartışma bugün Katolik Kilisesi içerisinde, biri itaat ve Tanrı'nın yardımıyla yapılan hayır işleri görüşünü, diğeri ise insani girişimlere oldukça büyük bir vurgu

yapan özgürleşme teolojisi görüşünü benimseyen iki farklı geleneksel doktrin arasında görülür.⁷ Bu tartışma Protestanlık içinde uzun zamandır var olan bir çekişmede de görülür: Kilise'nin esas amacı kurtuluş mudur, yoksa toplumsal gelişme midir? İlk olasılıkta tutucu bir etik doktrin görürüz. İkincide görülen etik anlayış, Aydınlanma düşüncesiyle daha çok uyumludur.

Aydınlanma Etiği

Aydınlanma, Kilise'nin otoritesine karşı özgürlük umudunu yükseltmiş ve insanların yaşamlarını idare ederken kendi akıllarına başvurmalarının yolunu açmıştır. Her ne kadar bu akımı felsefe içerisinde görülse de, Kilise'nin hegemonyasını bozan Calvinizm ve Püritenlik gündelik yaşamda daha çok etkili olmuştur. Aslında, Crane Brinton'un *History of Western Morals* [8] adlı eserinde, Kant'tan yalnızca laf arasında birkaç kez söz edilir. Fakat ahlak felsefesindeki iki hâkim yaklaşımdan biri onun etik yaklaşımıdır.

Kant insanın bireysel rasyonalitesini etikteki diğer her türlü otoritenin üstüne taşımış bir filozof olarak hem saygı görmüş hem de hakarete uğramıştır. Kant'ın kategorik buyruğu, etiği mantıksal bir yapıya yerleştirir: Öyle davran ki, bu davranışının bir kanun hâline gelmesini (mantık çerçevesinde) isteyebilesin; yani, öyle bir davranışta bulun ki, hiç çelişmeden herkesin benzer durumlarda aynı şekilde davranması gerektiğinde ısrar edebilesin. Kant bu temel prensipten hareketle insan davranışlarını yönlendirecek birkaç mutlak kural ortaya çıkarır. Kant bir kimsenin mantıksal olarak şunu bileceğini savunur: Hiç kimse, yalan söylemek amacıyla verilen bir kararı uygulamaz çünkü bu karar doğru söyleme ve yalan söyleme kavramlarının tümüyle çökmesiyle sonuçlanabilecektir. Kant'ın verdiği örnek önemli eleştirilere yol açmıştır. Kant, olası bir katile bulmaya çalıştığı kurbanlarının nerelerde olabileceği hakkında bile yalan söylememizin doğru olmayacağını ileri sürer. Ona göre, katilin verdiğimiz bilgiyle ne yaptığından sorumlu olmayız. Ama eğer yalan söylersek, katili belki yanlışlıkla kurbanlarına doğru yönlendirebiliriz ve böyle bir durumda sorumluluk bize ait *olabilir* çünkü isteyerek yalan söylemiş oluruz. Kantçı bakış açısıyla, sorumluluğumuz tercihlerimiz üzerindedir ve tercihlerimiz yalnız ve yalnız mutlak görev prensibinden mantıksal olarak türetilmişlerse ahlaki tercihlerdir.

Kant'ın etiği deontolojik bir etikdir. Bu tür etik yaklaşımlar, göreve vurgu yapar ve bunun kapsamını ve diğer etik kavramlarla bağını tanımlamaya çalışır. Bazı açılardan, bu felsefi etik yaklaşım zamanın dinî (Kalvinist)

etik yaklaşımıyla eşleşir. Görevi sevginin üzerine çıkarması Kalvinist/Püriten etikle kesinlikle uyumludur. (Yunanca kanun anlamına gelen “deon” kelimesinden kökenini alan) deontolojik etik yaklaşımlar, hedeflenen amaçlara ve davranışlarımızın olası sonuçlarına vurgu yapan *teleolojik* etik yaklaşımlarla karşılaştırılabilir.

Kant’ın etik yaklaşımının birkaç önemli etkisi vardır: İnsan rasyonalitesini vurgulamıştır; bireycilik ve otonomi anlayışlarını genişletmiştir; etiği, mantığa önem veren soyut çalışmalara yönlendirmiştir; mutlak prensipler türetmeyi olası hâle getirmiştir (ya da getirilebileceğini iddia eder); bu tür prensipler bir kere oluşturulduğunda (örneğin, “Asla çalma” gibi), etik aktör artık bir davranışın ilk sonuçları üzerine düşünmek zorunda değildir çünkü bunların bir davranışın doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirmeye ilgisi yoktur; etikte (etik davranışlarda hedeflenen sonlar ya da bağlam anlamındaki) *iyi* yerine, (etiğin prosedürle ilgili yönleri anlamındaki) *doğru* üzerine vurgu yapmaya yönlendirir. Bir sonraki bölümde göreceğimiz gibi, Kantçılık ayrıca yirminci yüzyılın en önemli toplum teorilerinin bazıları için kısmi dayanak sağlamıştır.

Kantçılığın mutlak prensipleri, geleneksel Hristiyan etik yaklaşımlarla büyük ölçüde uyum sağlar; fakat Kantçı yöntemler bunlarla uyumlu değildir. Kant’a göre aktörler, Tanrı’nın kanunlarına körü körüne bağlı kalma üzerinden değil, kategorik buyrukların uygun şekilde kullanımı üzerinden değerlendirilirler. İnsanlar, aklın kullanımı üzerinden kendi kanunlarını belirleyen yasa koyuculardır. Kant’ın demek istediği, daha sonra gelen bazı filozofların bundan anladığından farklıdır. Çünkü Kant’a göre insan aklı Tanrı’nın bir hediyesidir ve bunun uygun şekilde kullanılması Tanrı’nın uygun gördüğü prensiplerle sonuçlanmalıdır. Özel bir duruma göre kural koymayız. Aklın doğru şekilde kullanılmasıyla, hepimiz aynı sonuca ulaşmalıyız. Aslında, Aydınlanma etiğinde tanımlanan epistemolojik ve etik bireyler hakkında feminist bir eleştiriye göre bunlar bireyler değil, orta sınıf Avrupalı erkeklerin deneyimlerinden hareketle oluşturulmuş soyutlamalardır.

Kantçılık, etiği yalnızca Kilise’nin ototritesinden uzaklaştırmakla kalmamıştır (bu yine de Tanrı’ya ya da Hristiyanlığa imandan uzaklaştırmamıştır); ayrıca geleceğe vurguyu da azaltmıştır. Topluluk açısından iyi olarak görülen şeyler zor bir mantık sınavına tutulmamalıdır. Standartlar artık erdem örnekleri tarafından belirlenmez. Yine de tabii ki, eğer bu erdemlere göre sergilenen davranışlar Kant’ın buyruklarına uygunsa takdir edilebilirler. Herkes kendi etik kararı vermek zorundadır ve ahlaki bir değer taşıması için bu kararlar görev bilinciyle verilmeli ve uygulanmalıdır. Yani, ahlaki bir aktörün doğru olanı ter-

cih etmesinin nedeni bir otoriteye sadakati, yönelimi, ya da sevgisi değildir; bu davranışı tercih etmiştir çünkü bu davranış doğru olan davranıştır.

Kantçılığın sayısız karşıtı vardır. Çağdaş filozofların çoğu Kantçılığın merkezinde yer alan evrenselleştirilebilirlik kriterine karşı koyar; hatta bu, bazıları tarafından ahlakın asli özelliği olarak görülür. Bazıları Kantçı evrensellik iddiasına içerik bakımından karşı koyar. Mutlak prensiplerin kategorik buyruklardan hareketle ortaya koyulamayacağını ileri sürerler -yani, aslında teorisyenler salt çıkarımlar yapmaya çalışırken iyi hakkındaki görüşler için içine karışırlar. Diğerleri ise evrensellik iddiasına yöntem bakımından karşı koyarlar. Pratik akıl yürütme biçimlerinin bile evrensel değil, gelenekle sınırlı olduğunda ısrar ederler.’

Birçoğu görev etiğinin katılığına, Püriten tonuna itiraz eder. Çocuğumuz, görevden çok sevgiden, özenden ya da eğilimden hareketle sergilenen davranışların alıcıları olmayı tercih ederiz. Kantçılar bunu farkederek ahlaki evreni daraltmışlardır. Sevgiden hareketle ortaya konan şeyler genellikle *ahlaki* alanın dışında kabul edilir ve dikkate değer sayıda eser, ahlaki meselelerin değerle ilgili diğer meselelerden ayırt edilmesi probleminde adanmıştır. Görev anlayışının gerekleri çok katı olduğu için, bunun uygulanma alanı başka bir alana çevrilmiştir: Kantçılar negatif görevlere pozitif görevlerden çok daha fazla önem verirler. Etik aktörler olarak, diğerlerinin özgür davranış alanlarına müdahalede bulunacak şeyleri yapmamakla sınırlandırılırız; fakat bir başkasının gelişimine yardım edecek pozitif davranışları sergileme zorunluluğumuz genellikle yoktur. Bu tür davranışlar “gereğinden fazla” ya da görevin gerektirdiklerinin dışında olan davranışlardır. Kant’ın diliyle, bunlar “kusursuz” değil, “eksik” görevlerdir.

Bir sonraki bölümde Rawls’un adalet teorisini ve bu görüşün eğitimle ilgili bazı çıkarımlarını ele alırken Kantçı etik yaklaşıma tekrar döneceğiz. Kantçı etiği feminizmle ilgili olan son bölümde de tekrar değerlendireceğiz.

Faydacılık

Kantçılığın tersine, faydacılığa göre iyi anlayışı doğru anlayışından önce gelmelidir. Faydacılara göre mutluluk, insan değerleri içerisindeki en bariz ve en yüksek değerdir ve etik bir yaklaşım bizi, mümkün olan en yüksek derecede mutluluk üretmeye yönlendirmelidir. En basit ifadeyle, faydacılık “en çok sayı için en büyük iyi” arayışındadır. Kantçılık gibi faydacılık da çok sayıda sofistike felsefi çalışma üretmiştir. Klasik faydacılar mutluluğu “maksimize” etmekten söz etmezler. Bunun yerine, mutluluğun acıya karşı oranını maksimi-

ze etmeye yönlendirirler. Şüphesiz, mutluluğu her zaman maksimize edemeyiz -ya da maksimize etmenin nasıl bir şey olacağını bile tanımlayamayız- fakat payı (mutluluğu) arttırırken paydayı (acıyı) azalttığımızdan emin olabiliriz. Ahlaki aktörlerin görevini (Kant'ın mantıksal bir yolla belirlediği gibi) doğru olan şeyi yapmak olarak tanımlamaktansa, faydacılar doğruyu mutluluğun acıya oranını yükseltme bağlamında tanımlar.¹⁰

Faydacılık da Kantçılık gibi kapsamlı bir etik yaklaşımdır. Yani, hem bireyin hem de bir bütün olarak toplumun ahlaki davranışlarına değinir. Yine Kantçılık gibi, faydacılık da kendi zamanına göre ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Kant insan rasyonalitesi ile otorite arasındaki bağları güçlendirmiştir. Tanrı'yı reddetmemiştir ama bireylerde Tanrı'nın bir hediyesi olarak var olan ahlaki sezi ve akıl yürütme kapasitesinin otoriteye itaatın yerine geçmesi gerektiğini savunmuştur. Bir sonraki bölümde göreceğimiz gibi, toplum teorisinde liberal bireyciliğin yolunu açmıştır. Buna karşın, faydacılık doğrudan döneminin toplumsal şartlarına cevap verir. John Stuart Mill'in zamanında İngiltere'de yalnızca bir kısım insan rahat içinde yaşarken büyük çoğunluk sefalet içindeydi. Kilise'nin otoritesinden kurtulmuş ve bu sefaletin ortadan kaldırılmasına önem veren hassas düşünürler için kesinlikle önemli bir zaman dilimiydi. Okuyucular bazı eserlerden nasıl bir sefalet yaşandığına dair görüş edinebilirler -Anne Perry'nin Victoria dönemi gizemleri ve Ken Follett'in *The Man from St. Petersburg* eseri akla ilk gelenlerdendir.¹¹ Faydacılık, bu romanlarda tasvir edilen acılara verilebilecek en uygun karşılıklardan biri gibi görünür.

Tabii ki, faydacılığın birkaç farklı biçimi vardır. Bunların her biri, ana doktrine karşı eleştirileriyle şekillenmiştir. İlk olarak, mutluluğun nasıl tanımlanması gerektiğini düşünmeliyiz. Mutluluk salt zevk midir ve zevk, bir bireyi memnun eden birşey olarak mı tanımlanmalıdır? Bu konuda faydacıların çoğu, erdem teorisyenlerinin bazı düşüncelerini yansıtır. Aristo gibi onlar da mutluluğu ayırt edilir bir insani durum olarak görürler. Mutluluk salt hayvani zevk değildir ve bir kişi daha iyi eğitilmiş hâle geldikçe mutluluğa dair ilk görüşleri reddederek, titiz bir düşünme ve incelemenin ürünü olarak ortaya çıkan görüşleri benimser.¹² Dolayısıyla mutluluk, bazılarının fedakarlık olarak görebileceği davranışları sergilemeyi gerektirebilir.

İkinci olarak, çoğu faydacı Kantçı kurallara benzer bazı kuralları benimser. "Kural faydacıları" olarak bilinen faydacılar, faydacılığın prensibini davranışların kurallarını belirlemek için kullanırlar. Dolayısıyla, hem Kantçılar hem de faydacılar çalma davranışını kötü bir davranış olarak görürler. Kant ahlaki aktörden çalma davranışına izin vermenin mantıksal olarak tutarlı olup olmadığını düşünmesini ister: Benzer koşullar altında diğer herkesin de

niyet ettiğimiz davranışı (çalma davranışını) sergilemesini *mantıksal olarak bekleyebilir miyiz?* Faydacılar ise şöyle bir soru yöneltebilirler: Çalma davranışı, toplumun genelinde mutluluğun acıya oranını arttıracak bir sonuç ortaya çıkarma prensibiyle uyumlu mudur, değil midir? Her ne kadar her iki etik yaklaşım da çalma davranışını kötü bulsa da, düşünürlerin çoğuna göre faydacılık koşullara karşı daha duyarlıdır. Toplumsal şartlar dehşet verici olduğunda, faydacılık prensibine dayanarak çalma davranışına karşı koyulan kuralın askıya alınması en azından düşünülebilir. Fakat Kant’a göre, çalmaya ve yalan söylemeye karşı koyulan kurallar mutlaklıdır.

Kant’ın bulmaya çalıştığı kurbanlarının nerelerde olabileceğini soran olası bir katile bile yalan söylememek zorunda olduğumuzda ısrar ettiğini duyunca çoğu öğrenci hayrete düşer (ve hatta ilgisini keser). Felsefi bir çalışma, Kant’ın bu kadarcık görüşüyle bile bir anlık faydacılar yaratabilir. Fakat dikkat ediniz: Kant basitçe, doğruluk adına kurbanları katile teslim etmemiz gerektiğini söylemez. Etrafında toplanabilir ve kurbanı koruyabiliriz; kendimizi feda edebiliriz; son nefesimize kadar mücadele edebiliriz. Eğer dünyayı Kantçı yapabilseydik, her türlü hilekârlık, aldatmaca ortadan kalkabilirdi. Savaş bile imkânsızlaşırdı.

Fakat gerçek dünyada çoğumuz katile yalan söyleme ya da çocukları açlıktan korumak için bir milyonerden para çalma kararını savunuruz. Faydacılık uygulamada oldukça yüksek bir cazibeye sahiptir. Fakat bir de bazı güçlüklerini ele alalım. Eğer bir kimse öldürülürse, bu durum bin (ya da bir milyon, ya da bir milyar) kişinin yirmi yıl boyunca mutluluğunu garanti edilebilecek olsa, bu kişinin öldürülmesini değerlendirmemiz gerekir mi? Çoğumuz buna hayır diyecektir -ya da daha dikkatli bir şekilde, böyle bir şeyin garanti edilemeyeceğini düşünerek, bu örneğin saçma olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu tür sorular faydacılığın revize edilmesine neden olmuştur. Genellikle, yaşama hakkının diğer bütün değerlerin üzerinde olduğu savunulur. Sonuçta yaşam olmadan hiçbir mutluluk olamaz. Dolayısıyla, “en büyük mutluluk” amacına ulaşmak için hiçbir kimsenin yaşamını feda edemeyiz.

Peki ya bir yaşam başka bir yaşamla karşı karşıya kalırsa? Pek de iç açıcı olmayan bir problemi ele alalım: On beş kişiyi taşıyabilecek bir kurtarma botuna yirmi kişi dolduğunda ne yapmamız gerekir? Burada belki çoğumuz karşımızda Kantçıların olmasını tercih ederdi. Hiç kimsenin bottan atılması gerektiğinden kesinlikle emin olabilirdik; her hangi birinin katledilmesinden, bekleyip ne olacağını görmeyi ve gerekirse doğanın ellerinde hep birlikte can vermeyi tercih edebilirdik. Bunun gibi senaryolar faydacıları bir hiyerarşi oluşturmaya itmiştir ve sezgisel olarak itiraz edilebilir olan sonuç-

ları engellemek adına sofistike revizyonlar yapmışlardır. Aslında, önemli bir faydacı filozof olan Henry Sidgwick'in belirttiğine göre, faydacılık "Öldürmek yanlışır." gibi bazı temel sezgiler üzerine kuruludur.¹³ Fakat yine de, yaşam haricinde hiçbir değer hesabına katılmadığı kurtarma botu örneğinde, faydacılar bazı yaşamları feda ederek mümkün olan en çok sayıda yaşamı kurtarmak zorunda kalırlar. Kimler feda edilmelidir? Hayatta kalma olasılığı en düşük olanlar mı? Toplum açısından en az değeri olanlar mı? En yaşlı olanlar mı? Bu gibi sorular faydacıların dikkate almak zorunda kaldığı sorulardır. Kasıtlı olarak öldürme davranışına karşı koyulan mutlak yasağa uyararak, Kantçı bir kimse bu tür sorularla uğraşmak zorunda kalmaz. Tabii ki, faydacılar Kantçıları önlenebilir trajedileri kabullendikleri ve kuralları çiğnemeyi istememeleri *nedeniyle* "herkesin öldüğü" durumlar üzerindeki sorumluluğu inkar ettikleri için suçlarlar. Kantçılar ise bu suçlamaya, söz edilen sonuçların davranışta bulunmaktan kaçınmaları nedeniyle ortaya çıkmadığını savunarak karşılık verirler; onlara göre bu sonuçlar, ahlaki aktörler olarak onların kontrollerinin dışındadır.

Faydacılık hakkında ne düşünürsek düşünelim, toplumsal politikaların faydacı düşünceden son derece etkilendiği gerçeğiyle yüzleşmemiz gerekir. Örneğin haftada kırk saat çalışmalarına rağmen ailelerini geçindiremedikleri açık olduğu hâlde, neden asgari ücreti arttırmıyoruz? Buna karşı verilen cevap genellikle, "Asgari ücreti arttırmak, birçoğu açısından zorluk yaratacaktır çünkü şuanda alabildikleri hizmetleri alamaz hâle geleceklerdir." şeklindedir. Bazen, böyle bir uygulamanın birçok işe son verilmesine yol açacağı iddia edilir. Fakat bu da cevap değildir. Eğer zaten bir işe *sahip olan* insanlar yoksulluk seviyesinin üzerine çıkacaksa, o zaman hem tüketime hem de böylece daha fazla iş imkanı yaratılmasına katkıda bulunabilirler. Merhametli bir toplum insanların işini kaybetmesi durumuna, yeni iş imkanları oluşturarak ya da devlet desteği sağlayarak cevap verebilir. "Çalışan yoksullar" gibi bir fenomenin var olmasına izin vermenin en bariz nedeni, John Kenneth Galbraith'in ifadesiyle, içinde bulundukları zorluğun bir "gönül rahatlığı kültürü" oluşturmaya katkı sağlamasıdır.¹⁴

Eğitim politikaları hakkında düşündüğünüzde, en iyi şekilde faydacı argümanlarla açıklanabilecek birçok karar görebilirsiniz. Eğitimsel harcamaların bazı yüksek masraflı mesleki programlar yerine mümkün olduğunca çok sayıda üniversite hazırlık programlarına aktarılması faydacı bir temelde gerekçelendirilebilir. Benzer şekilde, "memnun kalan" yerlerdeki binaların korunması ve vandalizmin sıklıkla görüldüğü yerlerdeki binaların göz ardı edilmesi de yine faydacı bir argümanla gerekçelendirilebilir. Fakat tüm çocuklara üniversiteye hazırlık imkanı sunarak en çok sayı açısından en yüksek

iyiye ulaşılabileceği de yine faydacılıkla savunulabilir. Göreceğimiz gibi böyle bir öneri, hakkaniyet olarak adalet anlayışına dayanan yeni-Kantçı bir argümanla da savunulabilir. Belirli bir kararın tamamen tek bir felsefi yaklaşıma dayandırılabilmesi durumlar nadiren görülür.

Deweyci Etik

Dewey'in pragmatik etik yaklaşımı faydacılık gibi sonuç odaklıdır. Yani bir davranışın kabul edilebilir ya da kabul edilemez bir davranış olduğuna, bu davranışın ortaya çıkardığı sonuca göre karar verilir. Fakat Dewey bazı önemli noktalar bakımından faydacılardan ayrılır. İlk olarak Dewey'e göre mutluluk gibi oldukça arzulanan ve bariz bir değer bile olsa, tek bir değeri esas almak yanlıştır. İnsanlar farklı değerlere öncelik verirler ve mutluluk, her zaman öncelikli olarak arzulanan bir değer değildir.¹⁵ Dahası, mutluluğu tek bir şekilde tanımlamak, mutluluğu farklı şekillerde tanımlayanlara karşı bir duyarsızlığa neden olur. İkinci olarak, Dewey faydacılığın doğasında yer alan hesaplama anlayışına karşıdır. Dewey'e göre, faydaları bir sıralamaya koyarak onlara sabit değerler yükleyemeyiz. İnsani durumlar ve ihtiyaçlar dinamik; durumların değişimi yeni ihtiyaçlara ve önceliklere neden olur.

Üçüncü olarak, faydacılıkta sıradan olmasına rağmen, Dewey açısından bireylerin ve kurumların *sorumluluğu* büyük bir önem taşır. Dewey'e göre etik davranışın öncelikli kriteri, öngörülen tüm sonuçlara karşı sorumluluğu kabul etmeye istekli olmaktır. Ahlaki bir aktör, herhangi bir alanda bir problemi çözen bir kimse gibi, tüm olasılıkları incelemeli ve her türlü olası sonuca karşı sorumluluk almaya istekli olup olmadığını kendine sormalıdır. Bu bakımdan Dewey varoluşçularla büyük benzerlik gösterir. Fakat Dewey kamusal bir testi de gerekli görür. Sonuçlar ilgili herkes açısından kabul edilmeli ya da en azından görünür alternatiflere göre daha iyi olmalıdır. Örneğin dehşet verici bir sonuç hakkında, bir kimse yalnızca kendi sorumluluk alma isteğine dayanarak bu sonucun ahlaki olduğuna karar veremez. Bir kimse bir problemin çözümü boyunca diğerlerinin bakış açısını da değerlendirmek zorunda olduğu kadar, mümkün olduğunca, problemin çözümünde uygulanacak usullere dair görüşlerini de dikkate almalıdır. Değerlerin kamusal olarak sınanması görüşü, faydacı prensiple benzerlik gösterir. Fakat bu sınama, faydacılıktaki gibi değişmez kurallar, hesaplamalar ya da değerlerin sabitlenmiş bir hiyerarşisinden hareketle yapılmaz.

Dewey'in etik görüşüne karşı yapılan bir eleştiriye göre, Dewey değer ile olgu ya da ahlaki değerler ile ahlaki olmayan değerler arasında bir ayrım yap-

mamıştır. Tüm problemlere kabaca aynı şekilde yaklaşılabilmesi öne sürülmüştür. Bir rahatsızlık durumu -önem taşıyan bir durum- çözüm arayışında olan kişileri hipotez kurmaya, alternatifleri keşfetmeye, kendilerini ilgili bilgilerle mümkün olduğunca hazırlamaya, hipotezlerini sınamaya ve sonuçları değerlendirmeye yönlendirir. Birçok durum açısından son derece güçlü olan bu yaklaşım, ahlaki problemler açısından uygun bir yaklaşım olmayabilir.

Şu örneği düşünün. On yaşında bir çocuk çok güzel bir kelebek yakalar ve bir kavanoza koyup evine götürür. Kelebeği tutmayı planlar. Annesi, çocuğun kelebeği yakalayabilmesini takdir eder ve ardından bazı sorular sorar. Çocuk kelebeğin yaşam alışkanlıklarının bilgisine sahip midir? Kelebeğin hayatta kalmak için nelere ihtiyacı vardır? Çocuk kelebeği öldürme ve bir çeşit canlılar koleksiyonu oluşturmaya başlama niyetinde midir? Çocuk annesinin bu sorularını derinlemesine düşünür. Hiçbir canlıyı kasten öldürme niyetinde değildir. Balık, kaplumbağa, kurbağa, hamster ve yılan beslemiştir ve tüm bunlara nasıl bakacağını bilmektedir. Ama canlı bir kelebeğe nasıl bakacağını bilemez ve bunu kelebeğin hayatta kalmayı başarabileceği bir süre içerisinde öğrenemeyeceğinden korkar. Çocuk ve annesi ailenin diğer üyelerini de toplayarak hep birlikte kelebeği tekrar doğaya bırakma töreni yaparlar.

Açıkça, Dewey'in kriterine göre çocuk ahlaki olarak sorumlu bir şekilde davranmıştır. Fakat dikkat ediniz, kelebeğin ölmesine neden olabilirdi ama problem çözme basamaklarını takip ettiği ve olası sonuçlar bakımından sorumluluğu aldığı için yine de ahlaki sorumluluğa sahip olduğu söylenebilirdi. Dewey'in tasarısını uygulayarak, bu hikâyede çoğumuzun "ahlaki" bulacağı bir değeri -yani, kelebeğin yaşamını korumayı- güvenceye alamayabiliriz. Dewey'in yaklaşımı, varoluşçu Sartre'ın yaklaşımına çok benzer. Sartre da ahlaki davranışı kişisel sorumlulukla ilişkilendirir.

Tabii ki, ele alınan örneğin insanlar arasındaki etkileşimle ilgili alanın dışında kaldığını düşünerek bunun ahlaki bir problem olmadığına ısrar edebiliriz. Aslında bazı filozoflara göre, bu örnekte her ne kadar bazı değerler işin içinde olsa da bunlar *ahlaki* meseleler değildir. Şimdilik bunu bir kenara bırakalım. Burada bazı değerler işin içindedir. Görünüşe göre bu örnekteki çocuk insan dışındaki bazı canlıların yaşamlarına değer verir. Peki bu değeri güvence altına alacak olan şey nedir? Dewey, canlıları nedensiz şekilde öldürmeye karşı bir kural ortaya koymayı sağlayacak olan temel bir prensip arayışında değildir. Ya da, çocuğun özgün kararının kendi başına bu davranışı gerekçelendirdiğini de söylemezdi. Dahası, faydacıların bazıları faydacı prensibi insanlara uyguladıkları gibi hayvanlara da uygulasalar bile, bu eleştiri Dewey'in görüşlerine yöneltilmek için uygun değildir. Dewey zorunlu olmayan acı çekmeye ve ölüme karşı olan bir kuralı kabul edebilirdi. Fakat böyle bir kuralın daha ileri sorgulamaya

her zaman açık olması gerekirdi. Ayrıca, böyle bir kural oluşturma sürecindeki düşünme biçiminin daha kompleks ve ileriye dönük olması gerekirdir. Böyle bir kural hayvan topluluğu üzerinde ne tür etkiler yaratır? Ya, ahlaki aktör olan birey üzerinde? Başka hangi değerler işin içindedir?

Dewey'in metodu oldukça büyük bir prosedür gücüne sahiptir. Eğer X'e değer verdiğimiz biliyorsak, o zaman bilgi toplamaya ve X'e ulaşacak alternatif yolları sınamaya başlayabiliriz. Bu süreçte ilerledikçe, X'e ulaşırken kullanacağımız yolların tehlikeye atacağı Y ve Z gibi başka değerleri de açığa çıkarabiliriz. Ardından, Y ve Z'yi feda eden sonuçlara neden olacak yolları sorumlu bir şekilde seçip seçemeyeceğimize karar vermemiz gerekir. Aslında Dewey'in metodunda bir "şart" ifadesi dışında hiçbir şey bize neden X, Y, ya da Z'ye değer vermek *zorunda* olduğumuzu söyleyemez: Eğer X'e değer veriyorsan, o hâlde mantıksal olarak X_1 , X_2 , X_3 ve diğerlerine de değer vermelisin.

Bu, çoğumuz açısından kötü bir sonuç değildir. 6. Bölüm'de gördüğümüz gibi, mutlak çıkış noktaları -temel önermeler- arayışı ümitsiz bir durumdur. Böyle olsa da, Dewey'in yaklaşımına karşı yöneltilen bazı önemli kaygılar görülür. Virginia Held feminist bir kaygıyı şöyle ifade eder:

Birkaç feminist kendimizi özellikle pragmatist olarak tanımlarız; ama belki de çoğumuz, pragmatizme birçok pragmatistin farkına vardığından daha fazla destek oluyoruz. Yine de, pragmatizmin feminizmle uyumlu olması için pragmatizmi daha ileri taşımamız. Feministlerin anladığı hâliyle deneyim, Charles Peirce'ün teorisinin dayandığı gibi algısal bir deneyim ya da William James'in belirttiği gibi daha ileri deneyimlerin belirteci ya da John Dewey'in belirttiği gibi problem çözme deneyimleri olmadığı için, hiçbir zaman sosyalist feministler kadar çok sayıda feminist pragmatist olmayabilir. Buna karşın, sürekli dönüp doluşup geldiğimiz nokta deneyimdir.¹⁶

Held ahlaki deneyim ile ampirik deneyimi birbirinden ayırır. Held'e göre "ahlaki deneyim" gözlemlenebilir olaylardan daha fazlasını içerir. Hisler de bu deneyimin kapsamındadır. Başka şeyler gibi, "*ahlaki* deneyim, ahlaki durumları kabul etme ya da reddetme deneyimidir; ahlaki durumlar, iyi ahlaki nedenler ya da sağlam ahlaki sezgiler olarak gördüğümüz, ya da gerekçelendirilebilir ahlaki hisler olarak kabul ettiğimiz temele dayanan durumlardır."¹⁷ Held çoğu filozofun kabul ettiği bir ayrımı kabul eder: Diğer davranış alanlarından farklı olarak, *ahlaki* alan *yapmamız gereken* şeyin ne olduğunu içerir; bunlar yalnızca araçsal nedenlerle değil, daha derin bir görüşe dayanan hislerle yapmamız gereken şeylerdir.

Bu anlaşmazlığı burada çözemeyiz. Kesin sayılabilecek şekilde, Dewey şöyle bir cevap verebilirdi: yaşamın her alanı *yapmamız gereken* şeyin ne olduğunu bir şekilde içerir ve gerekli olan her şey, mantık çerçevesinde “şartlı bir gereklilik” anlamına gelir. Fakat Held, Dewey’in hislere çok az önem verdiğini söylemekte haklı olabilir. Aslında muhtemelen, Sidgwick’in faydacılık hakkındaki gözlemi gibi, pragmatik etik de dayanağını bir sezgiden alır. Pragmatistler, bu sezginin deneyimle nasıl bir bağı olduğu hakkında daha fazla şey söylemek zorundadır. Feminist etiği bir sonraki kısımda ve 12. Bölüm’de daha detaylı inceleyeceğiz.

Ahlak Eğitimi

Daha önce ele aldığımız konuların çoğu gibi, ahlak eğitimi de oldukça geniş bir konu olduğu için burada bu konuyu kapsamlı bir şekilde ele almamız olası değildir. Etik konusundaki tartışmamıza paralel olarak, ahlak eğitimindeki dört bakış açısına bakacağız. Her bir tartışmada bir parça felsefe “yapmaya” çalışacağız; yani, önermeler, açıklığa kavuşturulması gereken kısımlar, bariz çelişkiler ve benzeri unsurlar hakkında bazı sorular yönelteceğiz.

Karakter eğitimiyle başlayalım. 1. Bölüm’de ve bu bölümün ilk kısmında tekrar belirttiğimiz gibi, Aristo’nun en büyük miraslarından biri ahlak eğitimi üzerinde hâlâ devam eden etkisidir. Hâlâ etkili olmasının bir nedeni pratikte büyük bir çekiciliğe sahip olmasıdır. Aristo hemen elinin altındaki toplumla çalışmıştır. En iyi insanın ve hayranlık uyandıran davranışların tanımını yapmıştır ve bu betimleyici çalışmayla bir ahlak eğitimi önerisinde bulunmuştur. O, çocuklara erdemli şekilde davranmayı öğretmek gerektiğini söylemiştir. En iyi vatandaşta görülen erdemler, çocuklara uygun yaşlarda işlenmelidir. Erdem, erdemli davranmaktır. Erdemler oturtulduğunda, insanlar toplumları ve gelenekleri hakkında güvenli şekilde sorular sorabilir ve eleştirel analizler yapabilirler.

Aristocu geleneğin her zaman güçlü kalmasının sebebi yalnızca sağduyuya dayanan bir gelenek olması değildir. Bununla beraber, “Çocukları olmaları gerektiği gibi yetiştirin.” kutsal emriyle resmedilen İbrani gelenekle büyük ölçüde uyumlu olduğu ve Katolik Kilisesi tarafından bilinçli şekilde benimsendiği için de güçlü kalmaya devam etmiştir.

Birleşik Devletler’de karakter eğitimi onlarca yılın ardından bugünlerde yeniden canlanmaktadır.¹⁸ 1. Bölüm’de, Karakter Gelişimi Birliği’nin evlerde ve okullarda uygulanmak üzere bir program geliştirdiğinden söz etmiştik. Bunun açık amacı, otuz ikinci erdemde bir bütün hâlini olan otuz bir adet

erdemî karaktere işlemektir.¹⁹ Öğretmenlere, karakter geliştirme görevini nasıl yerine getireceklerine dair bilgi verilerek belirli erdemlerin belirli sınıflara işlenmesi görevi veriliyordu. Bu ahlak eğitimi yaklaşımı Birleşik Devletler'deki çoğu insana bugün çok tuhaf gelmektedir. Fakat bu yöntem, diğer birçok ülkede hâlâ kullanılmaktadır.

Belirli erdemlerin işlenmesini hedefleyen karakter eğitimi, büyük ölçüde örnek tiplerin tanımlanması ve belirlenmesine dayanır. Karakter Gelişimi Birliği'nin belirlediği karakter derslerinde en önemli unsur biyografilerdir. Çocuklardan kendi yaşamlarındaki örnek kişileri tasvir etmeleri ve çeşitli erdemlerin gereklerini yerine getirmek için ortaya koydukları çabalar takip etmeleri istenir. Fakat her ders, davranışlarıyla incelenmekte olan erdemî yansıtan gerçek bir kişinin hikâyesiyle başlar.

Bugün, karakter eğitimine dair bu ilk yaklaşım üzerinde değişiklik yapmaya yönelik artan bir ilgi vardır. Literatüre dayanarak önemli bazı ahlak eğitimi programları geliştirilmiştir. Fakat bunların çoğunun hedefi, doğrudan belirli erdemleri işlemek değildir. Bunun yerine, bilişsel olarak yönlendirilmiş yaklaşımların özellikleri ile karakter eğitiminin özelliklerini bir araya getirirler. Yine de, bugün karakter eğitiminin eskiye göre, örneğin 1950'lere göre daha fazla ilgi gördüğünü söylemek doğru olur.

Peki karakter eğitimi hakkında filozoflar ne söylerdi? İlk olarak, Aristo'yla ilgili tartışmamızdan vurguladığımız konulara değinirdik. Erdemler belirli bir toplum içerisinde tanımladıklarında eleştirel bir analizden kurtulabilirler. Örneğin savaşçıların cesareti öylesine hayranlık uyandırır ki, toplumun üyeleri savaşın kendisini eleştirmeyi düşünmezler (ya da buna cesaret edemezler). Dürüstlük, kendini üstün görme sınırına kadar taşınabilir; öyle ki, yanlış cevap verme nedeniyle bile ceza verilebilir. Aristo köleliği savunma zorunluluğu hissetmiştir çünkü bu uygulama düzenli şekilde yönetilen bir toplum için vazgeçilmez olarak görülmüştür. Çağdaşlarının bazıları kölelik uygulamasındaki kötülüğü görmüş ve karşı koymuş olsalar da, Aristo bunu savunmaya çalışmıştır.

İkinci olarak, her ne kadar filozoflar ampirik çalışmalarla ilgilenmeseler bile, ampirik iddialar ortaya atıldığında ampirik kanıtlar beklerler. Bu felsefi talebe uygun olarak şu soruyu sormamız gerekir: Karakter eğitimi yöntemiyle yetiştirilen çocukların öngörülen erdemleri gerçekten uyguladıklarına dair kanıtlar nerededir? Şu ana kadar ortaya konan kanıtlar tatmin edici değildir. Bazı çalışmalar göstermiştir ki, bu uygulama bazen kendilerine ders veren otoritenin varlığında beklendiği gibi edepli davranan fakat otoriteler ortada yokken pek de beklendiği gibi davranmayan gençler yetiştirmektedir.²¹ Daha-

şı, bu yöntem aşırıya kaçarak çocukları belirli erdemleri sergilemeye zorlandığında ve itiraz etmelerini ya da acılarını belli etmelerini yasaklandığında, korkunç sonuçların ortaya çıktığına dair endişe verici kanıtlar vardır. Alice Miller bazı Nazi komutanlarının nasıl yetiştirildiğini anlatır ve bunların yetiştiklikte korkunç şeyler yapma eğilimlerini oldukça katı şekilde yetiştirilmelerine bağlar.²² Tabii ki, filozoflar aynı şekilde Miller'in çalışmasını da inceler ve *onun* kanıtlarının da ne kadar tatmin edici olduğuna bakarlar.

Filozoflar açısından karakter eğitimiyle ilgili olarak ortaya çıkan üçüncü bir noktaya göre, bu anlayışın gelenek ve otoriteye olan bağlılığına bakılırsa açık şekilde iyi düzenlenmiş bir topluma işaret ettiği görülür. Aristocu toplumlarda, toplumun her bir bireyin rolü ve işlevi hakkında yaygın bir kabul vardır. Alt kültürler olabilir fakat bunlar ana toplumun idaresi altındadırlar. Aktarılması gereken değerler hakkında bir konsensüsün ya da konsensüse yakın bir antlaşmanın olduğu varsayılır. Örneğin, ben çocukken her okul günü “sabah egzersiziyle,” yani İncil’den parçalar (genellikle ilahi ya da kıssalar) okunması, dua okunması ve bayrak selamıyla başladık. Sınıfımdaki birkaç Yahudi öğrencinin her sabah dua okutulmasından rahatsız olabileceği hiç aklıma gelmemişti bile.

Günümüz toplumlarında çoğu insan “geleneksel” değerlerin kaybolduğundan yakındır. Fakat bugün en azından, alt kültürlerin baskın kültürlerden farklı değerlere sahip olabileceğinin ve bu değerlerin de çok kıymetli olduğunun farkındayız. Değerler bakımından çoğulculuğu kabul etmek belki denizin ortasında dümensiz kalmış hissi uyandırabilir. Ama aslında bunu kabul etmek, karakter eğitimi programlarında tanımlanan değerlerin titizlikle incelenmesi ve farklı grupların bu değerleri nasıl yorumladıklarına dair bir diyalog oluşturulması ihtiyacına işaret eder. Günümüzde karakter eğitimi diğer yaklaşımların, özellikle bir sonraki kısımda göreceğimiz yaklaşımın bazı özelliklerini bünyesine katmıştır.

Bilişsel Gelişimcilik

Karakter eğitimi kökenlerini Aristo ve kutsal kitap geleneğinden alırken, Lawrence Kohlberg’in bilişsel gelişim teorisi Kantçı kökenlere sahiptir. Ahlaki akıl yürütme üzerine yaptığı vurgu, (Rawls’un adalet prensibi gibi) tek bir prensibe öncelik vermesi ve “ahlaki” tanımını iyi kavramı yerine doğru kavramı üzerinden yapması tamamen Kantçılıkla uyumludur. Kohlberg ayrıca Sokrates ve Platon’dan etkilenecek ahlaki davranış yerine ahlaki akıl yü-

rütmeye odaklanmıştır. Ayrıca John Dewey'den etkilenecek onun “adil kamu okulları” konusunda yaptığı önerilerin çoğunu desteklemiştir.

Kohlberg büyük ölçüde, ahlaki akıl yürütmenin gelişimini dikkate alan bir teoriyi oluşturmak ve açıklamaktan sorumluydu. Onun teorisi Piaget'nin ahlak gelişimine dair görüşleri üzerine kurulmuştur ve gelişimsel teoriler arasında yer alır. Her biri iki alt döneme ayrılan üç ana gelişim dönemi tanımlar. Bu üç ana dönem gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası şeklinde adlandırılır.²³ Gelenek öncesi dönemlerde (1 ve 2), ahlaki düşünürler ya ceza korkusuyla ya da ödül umuduyla uyumlu olarak davranış gösterir. Geleneksel dönemlerde (3 ve 4), kendi kültürlerinin kurallarını ve gereklerini fark ederler ve davranışlarını bunlara göre şekillendirirler. Gelenek sonrası dönemlerde (5 ve 6), belirli bir kültürün detaylı kurallarının ötesine geçerler ve evrensel bir adalet prensibine başvururlar.

Geleneksel olarak tanımlanan ana dönemin alt dönemleriyle ilgili oldukça büyük ve ilgi çekici bir tartışma ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalar ortalama düzeydeki erkeklerin 4. döneme geçtiklerini, ortalama kadınların ise yalnızca 3. döneme geçebildiklerini göstermeye çalışmıştır. Bu açıklama (oldukça hararetle tartışılacak olan bu açıklama)²⁴ Carol Gilligan'ı, Kohlberg'in teorisine karşı çıkmaya yönlendirmiştir. Kohlberg esas çalışmasında yalnızca erkek denekler kullandığı için, Gilligan'a göre bu dönemler taraflı bir veri setinden hareketle oluşturulmuştur. Örneğin, aslında 3. dönem -diğerlerinin tepkilerine karşı duyarlılık ile karakterize edilen (“iyi oğlan,” “tatlı kız” dönemi)- adalete değil de bakım, özen, sorumluluk ve ilişkilere önem veren bir yetişkin ahlakına yönelimin başlayacağı bir dönem olamaz mıydı? 3. dönemden daha yüksek olduğu ileri sürülen 4. dönem ahlak gelişimi açısından sadece alternatif bir yol olabilirdi. Gilligan ahlak gelişiminde “başka bir düşünce” ortaya koyar ve bu düşünce kadınlarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıktığı için kısa zamanda kadınlarla özdeşleşmiştir.²⁵ Başka bir düşünceyle akıl yürütmek, hislere ve yaşamın kalitesiyle ilgili konulara önem vermeyi gerektirir. Kohlberg'in tasarımıındaki akıl yürütme şekli ise, hislere çok az önem verir ve bazılarının göre, iyi bir yaşamla ilgili konuları ahlaki alanın dışarısında bırakır.²⁶

10. Bölüm'de bu tartışmanın teorik yanlarına önemli ölçüde yer vereceğiz. Şimdi Kohlberg'in teorisinin filozoflar tarafından nasıl eleştirilebileceğini ele alalım. 7. Bölüm'de tartıştığımız şemayı kullanarak, Kohlbergci programı içeriden, sınırları çerçevesinde, “tarafsız” bir duruşla dışarıdan ve başka bir paradigmanın gözüyle eleştirebiliriz.

I.

Gelişmekte olan bir paradigmanın içerisinde yer alan araştırmacılar, ana te-
orinin kullanışlılığını arttıracak olan sonuçlar ortaya koyarlar. Ürettikleri bu
sonuçlara ek olarak, bu paradigma içerisinde çalışanların sıklıkla kullandık-
ları metotları, ikincil teorileri ve kavramsal tanımları düzeltirler. Belirttiği-
miz gibi, bir paradigma içerisinde çalışanlar yeni şeyler üretmek yerine karşı
atakları savuşturmak için daha çok zaman harcadığında, bu programın ya da
paradigmanın bozulmaya başlayacağından endişe ederiz.²⁷

Kohlbergciler iddialarına karşı yöneltilen bazı önemli itirazlara karşı ken-
dilerini savunmak zorunda kalmışlardır ve hâlâ bununla mücadele ederler.
Örneğin, deneysel kanıtlar bu ahlak dönemlerinin sabit olmadığı iddiasını
destekler mi? Bu noktada hatırlamamız gerekir ki, dönemlerle ilgili teorile-
rin bazı ortak özellikleri vardır: (1) Gelişim, belirlenen dönemler üzerinden
sırayla ilerler; (2) gelişim sabittir -bireyler *her bir* dönemi sırasıyla geçmelidir
ve geriye doğru gelişim yoktur (belki yalnızca geçiş sırasında birey bir dö-
nemden diğerine geçip geçmemekte kararsız kaldığında görülebilir); (3) ta-
nımlanan dönemler evrenseldir. Dolayısıyla, eğer 4. dönemde oldukları test
edilen insanlar daha sonraki testlerde 2. döneme uygun cevaplar verirlerse,
sabitlik iddiası tehlikeye girer. Bazı araştırmacılar verilen cevapların, aslında
Kohlberg'in farkına vardığından daha çok duruma duyarlı özellikte olabile-
ceklerini ileri sürmüşlerdir. Kohlbergciler aykırı bir durum ortaya çıktığında
bu aykırılıkları teorilerine karşı ciddi tehlikeler olarak ele almak yerine, ge-
nellikle bu aykırılıklara kodlamaları ve protokolleri üzerinde duruma özel
değişiklikler yaparak karşılık vermişlerdir.²⁸

Kohlbergciler dönemlerin evrenselliği iddialarına karşı yöneltilen itirazla-
ra da cevap vermek zorunda kalmışlardır. Eğer cinsiyetler ya da kültürler ara-
sında bariz farklar bulursak, o zaman evrensellik iddiasına itiraz edebiliriz.
Gilligan'ın çalışması, evrensellik iddiasındaki açık hataya dikkat çekmiştir.
Eğer aynı kültür içerisindeki erkekler ile kadınlar ahlaki olgunluk bakımından
farklı seviyelere ulaşıyorlarsa, o hâlde bu teori evrensellik iddiasında buluna-
maz. Kohlbergciler buna ya (1) kadınların erkeklerden (biyolojik ya da eği-
timsel olarak) daha aşağı olduğunu iddia eden yüzlerce yıllık eski bir anlayışı
kabul ederek ya da (2) Kohlbergcilerin ilk başlardaki çalışmalarının yöntem
ya da sonuç açısından hatalı olduğunu kabul ederek karşılık vermek zorun-
dadır. Beklendiği gibi, Kohlbergciler buna ikinci yolu tercih ederek karşılık
vermişlerdir.²⁹ (12. Bölüm'de, birinci karşılığı tereddütsüz kabul etmiş filozof-
ların çalışmalarına tarihsel bir gözle bakacağız.).

Kısaca, içeriden gelen eleştiriler, bu paradigmanın kendi mekanizmasıyla ortaya çıkan hataları bulmaya ve gidermeye odaklanır. Böylece merkezî kavramları, inanışları ve hipotezleri korumaya alır.

II.

Bir teorinin dış hatlarına baktığımızda, bu teorinin tüm kavramlarına olmasa da bir ya da birkaç ana kavramına yönelik itirazlar görebiliriz. Gilligan'ın itirazı da bu türde bir itirazdır. O gelişimciliğin kendisine karşı koymaz. Hatta, her ne kadar olası görünse de, dönemci teoriye karşı olup olmadığı net değildir. Bunun yerine, gelişimin alternatif bir yoldan -farklı bir düşünceyle ortaya koyulan alternatif bir yoldan- da izlenebileceğini ileri sürer. Eğer Gilligan haklıysa, o zaman Kohlberg'in gelişimci yaklaşımı büyük zarar görür; fakat gelişimcilik ve hatta dönemci gelişimcilik bile zarar almadan yoluna devam eder.

Bir teorinin çevresel hatlarına yönelik başka bir itiraz şekli ise, gelişimciliği korurken dönemci teorileri eleştirir. Bu bakış açısına göre, insanlar ahlaki olarak büyür ya da gelişir ve belirli ana kapasitelerin ya da özelliklerin gelişimi kabaca sıralı bir şekilde takip edilebilir; fakat bu kapasitelerin ya da özelliklerin gelişimi dönemler içerisinde gruplanamaz.

Bir başka olasılık ise, genellikle dönemsel gibi gördüğümüz farklılıkların basitçe bilişsel gelişimin ürünleri olduğuna dayanır. Örneğin çocuklar giderek kuralları anlamaya ve uygun şekilde uygulayabilmeye başlar. Bu durum onların gelenek öncesi dönemden geleneksel döneme geçtikleri şeklinde açıklanabilir. Bu şekilde düşünen eleştirmenler bilişsel gelişimin dönemci bir teoriyle açıklanabileceğini kabul ederler fakat ahlak gelişimini bir dönemci teoriyle açıklamayı reddederler.

III.

Gördüğümüz gibi, bütün teorilere ya da eleştirilere şüpheyile yaklaşmamız için bazı nedenler vardır. Fakat bir filozof, bir çalışmanın büyük ölçüde üretken mi, yoksa koruyucu mu olduğuna bakmak için bu çalışmaya bir program içerisinde bakmak isteyebilir. Örneğin, Noam Chomsky'nin dilin yeterliği ve üretken dilbilgisi üzerine yaptığı teorik çalışma, psikolinguistik alanını yeniden canlandırmıştır. Muazzam bir araştırma patlaması yaşanmıştır. Hiç şüphesiz, bu paradigma belirli bir süre boyunca üretken olmaya devam etmiştir. Aynı durum en az yirmi yıllık bir süre boyunca Piaget'yi temel alan araştırmalar için de geçerlidir. Peki Kohlbergci araştırmalar üretken midir, yoksa koruyucu mudur? Dikkat ediniz,

şu anda buna cevap vermek ne kadar üretken ya da koruyucu çalışma bulduğumuza göre değişebilir. Bir kere daha, tarafsızlık olasılığı şüphelidir.

IV.

Son olarak, Kohlbergci programa dışından da karşı koyabiliriz. Yine de Kohlbergcilerin nereye varmak istediklerini anlamamız gerekir. Bu nedenle kendilerine ait kelimeleri, metotları, yorumlama şemalarını da anlamamız gerekir.

Örneğin, ahlakın gelişimsel olarak doğru bir şekilde açıklanabileceği anlayışına karşı koyabiliriz. Açıkça, sadece birkaç kişi gelenek sonrası dönemlere geçmektedir ve bu kişilerin çoğu Batılı kültürlerdeki oldukça ileri derecede eğitim almış beyaz erkeklerdir. Kohlberg bundan hareketle, bazı kültürlerin uygun deneyimlerden yoksun olmaları nedeniyle bu kültürlerde ahlaki akıl yürütme gelişiminin yavaşladığı ya da olgunlaşmadan durdurulduğu sonucuna varmıştır. Ama eğer bir kalıp gerçekten *gelişimsel* ise, yeterli uyarılma sonucunda ortaya çıkması gerekir. Eğer belirli bir türde ve derecede eğitim gerekliyse, bu durumda bu fenomenin gelişimsel doğası şüphe uyandırır. Araştırmacılar bir kez daha, Kohlbergcilerin cinsiyet, sınıf ve kültürler arası farkları teorilerine yöneltilebilecek karşı örnekler olarak görmek yerine durdurulmuş gelişim örnekleri olarak görmelerinden rahatsızdır. Fakat yine de dikkat ediniz, bu eleştiriyi kanıtlayabilsek bile yalnızca, Kohlberg'in tasarımının gelişimsel olmadığını göstermiş olurduk. Ahlak gelişimi teorilerinin tümüne yönelik şüphe uyandırmış olmazdık.

Böyle bir şüphe nasıl oluşturulabilirdi? Harvard'da çocuk psikiyatristi olan Robert Coles'e göre, ahlak gelişimi teorileri yanlıştır çünkü çocuklar ahlaksal bakımdan yetişkinlerden daha iyidir! Eğer bu iddia kanıtlarla desteklenebilirse, (en azından ahlak konusundaki) gelişimcilik bir hayal kırıklığına dönüşür.

Etkili bir başka eleştiri ise, ahlaki problemlere verilen cevapların kişisel özelliklerden çok içinde bulunulan duruma göre verildiği yönündedir. Eğer kontrollü şartlar altında 4. döneme uygun cevaplar veren birinin gerçek yaşam durumlarının stresi altında daha düşük bir döneme uygun cevaplar verdiği gösterilirse, gelişimsel teoriler ağır bir darbe alır.

Başka bir önemli eleştiri, ahlaki akıl yürütme ile ahlaki davranış arasında güvenilir bir bağ olup olmadığını bilmek isteyenlerden gelir. Kohlberg, Sokrates'le uyumlu olarak, "İyinin bilgisine ulaşmak için iyi olanı yapmalı." önermesini benimser. Bu bakış açısına göre, kötülük bir çeşit bilgisizliktir. Çoğumuz bunu reddederiz. Nazi dönemindeki yüksek dereceli komutanları örnek verirsek, bu kişilerin insanlık tarihi içerisinde muhtemelen en iyi eğitilmiş

kişiler olduğunu görürüz; fakat hunharlığa neden olmuşlardır. Hatta Kohlbergci ikilemlerde yüksek seviyeli cevaplar verebilirlerdi; eğer neyin “yüksek” olarak kabul edildiği söylene, hemen hemen kesin olarak öyle davranabilirlerdi. Dolayısıyla ahlak eğitimcileri, bilişsel alana fazlasıyla vurgu yapan bir ahlak eğitimi modelini tek araç olarak kullanmaya karşı haklı olarak kuşkuyla yaklaşabilirler.

Çok önemli bir başka soru ise, içeriden ya da dışarıdan yöneltilebilecek bir sorudur. Kohlberg’in adalet prensibinin, ahlaki argümanları oluşturabilecek olan evrensel bakımdan en yüksek seviyeyi gerçekten temsil ettiğine inanmamız için gerekçelerimiz nelerdir? Bazı filozoflar ve deneysel araştırmacılar alternatif adalet kurguları önermişlerdir; feministler ise adaletin bakım kavramı ile tamamlanması (ve hatta yer değiştirmesi) gerektiğini ileri sürmüştür.³⁰ Yani, Kohlberg’in dönemci teorisine *içerik* bakımından karşı koyabiliriz. Bu tür itirazlar altında, düzeltmeler içeriden yapılabilir; adalet kavramı yerine başka bir şey koyulabilir ya da alternatif bir adalet kavramı kullanılabilir.

Başka bir itiraz altında ise, hiçbir düzeltme yapılamayabilir. Belki olgun ahlaki düşünürler, düşünüş biçimlerini daha ağır basan bir prensiple birleştirme yoluna gitmez. Ya da belki, sofistike ahlak yaklaşımlarının çeşitliliği içerisinde ayrışır.³¹ Aslında -ahlak felsefesi tarihine bakıldığında- düşünüş şekilleri olgunlaştıkça çok çeşitli yönlerde doğru ilerleyen ahlaki düşünürleri, (kanıtlanamaz olan) temel ahlaki sezgilerin yönlendirdiği söylenebilir. Yine, eğer bu itirazın doğruluğu kanıtlanabilseydi, dönemci teorilerin mevcut tanımına ve belki gelişimciliğe bile gölge düşerdi.

Şu ana kadar Aristocu erdem teorisinin çağdaş yorumlarına ve Kantçı deontolojiye baktık. Şimdi ise, buna paralel bir yapı içerisinde faydacılığa dayanan bir ahlak eğitimi programına bakmalıyız. Britanyalı bir eğitim filozofu olan John Wilson böyle bir eğitim programı geliştirmiştir.³² Öğrencilere prensipleri ve bu prensiplerin nasıl uygulanacağını göstermek amacıyla yola koyulur. Hedefi, en iyi sonucu ortaya çıkarabilecek olan prensipleri belirleyebilen ve uygulayabilen otonom ahlaki aktörler, bireyler geliştirmektir.

Bu ahlak eğitimi programı Birleşik Devletler’deki okullarda şu ana kadar uygulanmadığı için, burada çok fazla detaya girmeyeceğim. Fakat birçok üniversitede kabaca benzer programlar görebiliriz. Wilson esasen, ahlaklılığı aktif ve açık şekilde öğretmemiz gerektiğini düşünür. Üniversite seviyesinde, birçok program etik derslerini zorunlu tutmaktadır ve bu derslerin altında yatan neden genellikle, dolaylı da olsa, faydacı bir nedendir. Etik ve ahlak felsefesini öğretiyoruz çünkü bunu yapmak mutluluğun acıya oranını muh-

1966 Versiyonu (VC₁)

I. Tercih Etme

- (1) Özgürce
- (2) Alternatifler arasından
- (3) Her bir alternatifin sonuçlarının dikkatle düşünülmesinin ardından

II. Ödüllendirme

- (4) Yapılan tercihten dolayı mutlu olmak, değer vermek

III. Davranma

- (6) Ya da yapılan tercihle bir şeyler yapma
- (7) Bazı yaşam kalıpları içerisinde, tekrar tekrar

1975 Versiyonu (VC₂)

I. Düşünme

- (1) Farklı seviyelerde düşünme
- (2) Eleştirel düşünme
- (3) Yüksek seviyede ahlaki akıl yürütme
- (4) Farklı ya da yaratıcı düşünme

II. Hissetme

- (1) Ödül, değer verme
- (2) Kendini iyi hissetme
- (3) Hislerinin farkında olma

III. Hislerinin farkında olma

- (1) Alternatifler arasından
- (2) Sonuçları değerlendirerek
- (3) Özgürce
- (4) Kazanım planlaması

IV İletişim kurma

- (1) Açık mesajlar gönderme kabiliyeti
- (2) Empati - dinleme, başkasının referans çerçevesini kavrama
- (3) Uyuşmazlığın çözümü

V. Davranma

- (1) Tekrar tekrar
- (2) Tutarlı şekilde
- (3) Davranış sergilediğimiz alanlarda ustalık gösterme

ŞEKİL 8.1 Değerlere Açıklık Getirme Programı

Kaynak: Barry Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education* (New York: Teachers College Press, 1985), s. 48.

temelen yükseltecektir. Benzer şekilde, eğer ilköğretim seviyesindeki eğitim politikalarını da incelersek, büyük çoğunluğunun faydacı düşünüş şekliyle yönlendirildiğini görürüz.³³

Dewey'in etik teorisine dayanan bir ahlak eğitimi programı var mıdır? Kökenlerini Dewey'den aldığını iddia eden bir program vardır. Değerlere Açıklık Getirme Programı, Dewey'in bazı fikirlerini yansıtır: Ahlak alanı ile diğer alanlardaki değerlendirmeler arasında bir ayrım yapmaz; değerlendirmenin içeriğinden çok sürece önem verir ve değerlerin davranışlarda ortaya çıktığını ileri sürer -yani, eğer bir şey hayatlarımızı nasıl yaşadığımıza dair hiçbir rol oynamıyorsa o şeye değer verdiğimizizi söylemek mantıksızdır.

Louis Raths, Merrill Harmin ve Sidney Simon *Values and Teaching* adlı eserde hem düşünüşe hem de seçme özgürlüğüne büyük bir önem verirler.³⁴ Şekil 8.1'e bakınız. Öyle görünüyor ki, alternatiflerin dikkate alınması ve sonuçların analizinde eleştirel düşünmeye önem vermesiyle ikinci versiyon Dewey'e daha da yakınlaşmıştır.

Bununla beraber, değerlere açıklık getirmeyi savunanlar tarafından üretilen bazı ticari materyaller, *Values and Teaching* eserinde tanımlanan süreçleri fazlasıyla basite indirgemıştır.³⁵ Öğretmenlere çok sıklıkla, öğrencilere değerleri hakkında sorular sormaları tavsiye edilmiştir -hem Dewey'in hem de değerlere açıklık getirme fikrini geliştirenlerin önerdiği gibi derin bir analize yönelmeyi tavsiye etmemişlerdir. Değerlere açıklık getirme hakkında bir karara varmadan önce hem orijinal materyalleri hem de birkaç eleştiriyi okumak isteyebilirsiniz. Şunu da aklınızda bulundurunuz, John Dewey, progresif eğitim adı altında fazlasıyla serbest bir yöntem benimsedikleri için bazı takipçilerini uyarmıştır.³⁶

Dewey'in ahlak teorisine yöneltilen bazı eleştiriler, değerlere açıklık getirme yaklaşımına da yöneltilir: Ahlak alanı ile diğer alanlar arasında her hangi bir ayrım olmamalı mıdır? Değerlendirmeyi yalnızca bir süreç olarak mı öğretebiliriz -içerik, öğretilmek istenen belirli değerler olmamalı mıdır? Ahlaki davranışa yön verecek olan sabit, evrensel prensipler yok mudur?

Ahlak eğitimi hakkında ciltlerce eser yazılmıştır. Burada konuya yalnızca ilk adımı attık. Fakat ahlak eğitimi teorilerinin ahlak felsefesindeki teorilere nasıl paralel olduğunu ya da bunları nasıl yansıttığını gördük ve bir ahlak eğitimi teorisi üzerinde eleştirel bir analiz yaptık. 12. Bölüm'de ahlak eğitime feminist bakış açısıyla yeniden değineceğiz.

ÖZET SORULAR

1. Başka bir etik yaklaşım, köleliği gerekçelendirmeye çalışmaması için Aristo'ya tavsiyelerde bulunabilir miydi? Bu durum, Aristocu etik hakkındaki mevcut düşüncelerimiz için de geçerli midir?
2. Kantçı etiğe yönelmeyle neler kazanılır, neler kaybedilir?
3. Eğer eksik görevler kategorik buyruktan mantıksal olarak çıkarımlanamazsa, neden bazılarımız bunları çok kuvvetli şekilde hissederiz?
4. Eğer bir tane suçsuz ve aynı zamanda değersiz bir yaşamı feda ederek değerli olan yüz yaşamı kesin olarak kurtarabileceksek, bunu yapmalı mıyız? Bu konudaki düşüncenizi nasıl destekleyebilirsiniz?

5. Eğer aşî nedeniyle dikkate değeri sayıda çocuk hayatını kaybederse, boğmacaya karşı aşî yapmaya devam etmeli miyiz?
6. Olgu ile değeri arasında bir ayrım yapmamız gerekir mi?
7. Ahlaki değeriiler ile ahlaki olmayan değeriiler arasında bir ayrım yapmamız gerekir mi? Neden?
8. Feminist pragmatizm olabilir mi?
9. Pragmatizme karşı nasıl bir feminist argüman yöneltiilmiştir?
10. Eğer hem pragmatizm hem de faydacılık en nihayetinde ahlaki bir sezgiye dayanmaktaysa, bu sezgi ne olabilir?
11. “Çocukları olmaları gerektiğı gibi yetiştirmek” mi gerekir? Neden?
12. Kohlberg’in, “bir çuval dolusu erdem” yaklaşımı olarak görerek karakter eğitimi reddetmesini savunabilir misiniz?
13. Gilligan’ın “başka bir düşüncesine” göre oluşturulsaydı, 4., 5. ve 6. dönemler nasıl olurdu?
14. Bir adalet prensibi, ahlaki argümanların kaynağını alacağı en yüksek prensip midir?
15. “İyinin bilgisine ulaşmak için iyi olanı yapmak” gerektiğine inanıyor musunuz? Neden?
16. Faydacı bir ahlak eğitimi programı nasıl olabilir?
17. (1) A, X’e değeri verir ve (2) A X’e değeri vermelidir. Bu iki ifadeyi göz önüne aldığınızda, Değeriilere Açıklık Getirme Yaklaşımı bu iki ifade arasında ayrım yapabilir mi? Bir ayrım yapmamız gerekir mi?
18. Değeriilere Açıklık Getirme Programı hangi bakımlardan Dewey’in beklentilerini karşılamaz? Bunları karşılamak için nasıl bir girişimde bulunmuştur?

İLAVE KAYNAKLAR

Etik yaklaşımların kapsamlı bir değeriendirmesi için, bk. Peter Singer, ed., *A Companion to Ethics*. Erdem etiğine giriş açısından Aristo’nun *Nicomachean Ethics* adlı eserinden daha iyi bir eser olamaz; aynı şekilde, faydacılık açısından John Stuart Mill’in *Utilitarianism* eseri; Kantçılık açısından Immanuel Kant’ın *Grounding for the Metaphysics of Morals* eseri en iyilerdir. Dewey’in görüşleri için iyi bir giriş çalışması, *Human Nature and Conduct* eseridir. Ahlak eğitimi konusunda, bk. Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*. Ahlak eğitimi yaklaşımlarının iyi bir değeriendirmesi için, bk. Barry Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*.

Toplum ve Siyaset Felsefesi

Günümüzde toplum ve siyaset felsefesinin odağındaki problemler çoğu eğitimci ve politika yapıcı için özel öneme sahiptir. Sokrates'in zamanından bu yana, filozoflar adalet kavramıyla ilgilenmeye devam etmişlerdir. Adaletle dair farklı görüşler, eğitimle de yakından ilgisi olan eşitlik ve tarafsızlık gibi birçok konuda farklı görüşler ortaya çıkarmıştır. Liberalizm -özellikle bireyci liberalizm- son iki asır boyunca Batı siyaset felsefesinde baskın görüş olmuştur. Burada "liberalizm" ile, bugün hem liberaller hem de muhafazakarlar olarak tanımladığımız iki kolu da kapsayan felsefi bir geleneği kastediyorum. Her iki kol da hem özgürlüklerle hem de eşitlikle yakından ilgilenirler. Fakat liberaller eşitliğe daha fazla vurgu yaparken, muhafazakarlar özgürlüğe daha fazla vurgu yaparlar. Bu felsefi geleneğin bireyleri (bireysel özgürlükleri ve eşitliği) odak noktası olarak olmasına karşın, başka bir gelenek topluluk kavramını odak noktası olarak alır. Bu gelenek, bireylerin topluluk içinde nasıl geliştikleriyle ve kendi topluluklarına karşı neler borçlu olduklarıyla ilgilenir. Her ne kadar bu gelenek Aristo'ya kadar dayandırılssa da, 1970'lerden bu yana "toplulukçuluk" adı altında muazzam bir yeniden canlanma yaşamıştır. Liberalizm ve toplulukçuluk arasındaki tartışmalar, günümüzdeki felsefi tartışmalar arasında en heyecanlı olanlarından biridir. Bu güncel tartışmalar hakkında kısa bir girişin ardından, eğitimde eşitlik ve tarafsızlık problemlerini mercek altına alacağız.

Güncel Tartışmalar

Bir önceki bölümde gördüğümüz gibi, Kant'ın etkisiyle etik son derece bireyci hâle gelmiştir; yani etik Kilise'nin, yöneticinin ve topluluğun otoritesinden kurtarılmış ve bunun yerine bireylerin mantığına ve "iyi niyetine" dayandırıl-

miştir. Her bir ahlaki aktör, nasıl davranması gerektiğine kategorik buyruğa göre karar vermelidir: Öyle davran ki, bu davranışının bir kanun hâline gelmesi gerektiğini mantık çerçevesinde isteyebilesin; yani, öyle davran ki benzer durumlarda diğer herkesin de senin seçtiğin bu davranışı sergilemek zorunda olacağını mantık çerçevesinde görebilesin. Bu fikir, son derece etkili olan evrenselleştirilebilirlik kriterine götürmüştür. Birçok filozof evrenselleştirilebilirlik kriterini ahlakın esas ölçüsü olarak kullanmaya başlamıştır. Buna göre, diğer karar türlerinden farklı olarak, ahlaki kararlar evrenselleştirilebilir olmak *zorunda kalmıştır*. Bu anlayışa karşı son yıllarda giderek artan eleştiriler getirilmiştir.

Bu bölümdeki amacımız açısından, Kant'ın yaklaşımının neden “birey-ci” olarak adlandırıldığını ve bu anlayışın neden paradoksal olduğunu anlamak önemlidir. Descartes bireyi sistematik şüphe yoluyla güvenilir bilgiye ulaşmaya çalışan kişi olarak tanımlamış ve Kant'tan daha önce tekil bilen kişi kavramına zaten vurgu yapmıştı. Dolayısıyla, bilgi artık otoriteden kurtarılmış ve sağlam şekilde rasyonel bir temel üzerine yerleştirilmiştir. Fakat dikkat ediniz, “birey” artık genelleştirilmiş rasyonel bir aktör olarak tanımlanmaktadır -bağları, duyguları ve topluluk ilişkileri olan bedensel, gerçek bir birey olarak değil. Tabii ki, Descartes insanın gerçek doğasının farkındaydı; fakat bilgi iddiaları, genelleştirilmiş rasyonellik modeline karşı sınanmalıydı. Bu metot bilgi krallığının kralı, tekrarlanabilirlik ise kanunu hâline gelmiştir. Yani bir anlamda (genelleştirilmiş rasyonellik olarak) birey bilgi üretiminin kalbi hâline gelmiş, diğer bir anlamda ise birey ortadan kaldırılmıştır.

Benzer şekilde, Kant'ın etik anlayışında -pratik aklın genel mekanizması olan- birey merkezî bir konuma gelmiş fakat -gerçek kişi olan- birey alakasızlaşmıştır. Son derece karmaşık ve sosyal bir varlık olan birey, bir çeşit mantık yürütme makinesine indirgenmiştir. Dolayısıyla şöyle bir paradoks ortaya çıkmaktadır: otonomi üzerine büyük bir vurgu fakat bu otonominin ürünleri açısından garip bir tekbiçimlilik.

İlginç şekilde, Kant'ın birey tanımının bireyle neredeyse hiç alakası olmasına rağmen, Kantçılık ve (tarafsız, bireysel bir hesaplama aracı öneren) faydacılık birlikte bireysel haklar konusundaki teorik ve uygulamalı ilgiyi arttırmışlardır. Aslında, bireyci liberalizme karşı yöneltilen esas eleştirilerden birisi, bireysel haklar doktrinini fazlasıyla ileriye taşımış olduğu fikrine dayanır. Eleştirmenlere göre, topluluğun meşru talepleri ya da hakları üzerine konuşmak artık zor bir hâl almıştır. Dikkatimizin tamamı, bireylerin hakları üzerine odaklanmıştır.

Tabii ki, yeni-Kantçılık ile faydacılık arasında bazı farklar vardır. Fakat her ikisi de, hem bireyler ile topluluk karşıtlığı üzerine hem de belirli prosedürler olarak tanımlanmış rasyonellik üzerine yapılan vurgulara katkıda bulunmuşlardır. Kantçı gelenek içerisinde yer alan ve *Bir Adalet Teorisi* adlı eseri son derece etkili olan John Rawls, kendini hem faydacılıktan hem de toplulukçuluktan ayırır:

Her bir kişi adalet üzerine kurulmuş bir dokunulmazlığa sahiptir; toplumun bir bütün olarak refahı bile bu dokunulmazlığı hükümsüz kılamaz. Bu nedenle adalet, daha büyük bir kitlenin iyiliği için bazılarının özgürlüğünü kaybetmesini doğru bulmayı reddeder. Adalet, az sayıda olanlara dayatılan fedakarlığın karşılığı olarak daha fazla sayıda olanlara daha büyük toplam avantaj sağlanmasına izin vermez. Dolayısıyla, adil bir toplumda eşit vatandaşlık hakları sabittir; adalet tarafından güvence altına alınmış haklar, siyasi pazarlığa ya da toplumsal çıkar hesaplarına konu olamaz.¹

Bu parçayla Rawls kendini açıkça faydacılıktan ayırır. Bununla beraber, siyasi pazarlığa konu olmayan belirli “hakların” sabit olmasına dair görüşüyle kendini toplulukçulardan ayırdığına dikkat ediniz. Bu görüşün aksine, toplulukçuların çoğuna göre, haklar olarak adlandırdığımız şeyler gerçek topluluklardaki inançların bir konsensüsü ya da gerçek pazarlıkların sonuçlarıdır. Tabii ki, çok uzun süre boyunca sahip olduğumuz ve her yönüyle test ettiğimiz bazı hakların dokunulmaz ve hatta “doğal” haklar olduğunu kabul ederiz.

Haklar üzerine toplulukçu bakış açısı hem betimleyici hem de kural koyucudur. Toplulukların ahlaki yaşamlarından kaynaklanan etik ürünlerin -kurallar, gelenekler, prosedürler- nasıl ortaya çıktığını betimler ve ahlaki toplulukları oluştururken ve eleştirirken nasıl düşünmemiz ve davranmamız gerektiğine dair kurallar koyar. Toplulukçular, topluluk oluşturma’nın “haklardan” önce geldiğine inanırlar. Onlara göre haklar, neyin iyi olduğuna dair ortak bir anlayışın ürünleridir.

Liberal duruş, özellikle de Rawls’un sergilediği duruş, prosedürlere büyük önem verir. Rawls kendi adalet teorisini, “başlangıç durumu” olarak adlandırdığı bir strateji üzerine kurar. Başlangıç durumundaki tüm katılımcılar tamamen rasyonel kişilerdir ama hiçbirisi toplum içerisindeki gerçek durumunun nasıl olacağına dair fikir sahibi değildir. Ama bağlı olacakları kuralları belirlemek zorundadırlar. Böyle bir durumda, toplum içerisindeki en az avantajlı olanlardan birisi olacağınız ortaya çıksaydı hangi kuralları tercih ederdiniz? Başlangıç durumundaki kişiler bir çeşit “bilgisizlik perdesinin” ardındadır-

lar. Bu bilgisizlik durumu yeteneklerine, bağlarına, beklentileri, sevgilerine ve zayıf yanlarına dair hiçbir bilgi sahibi olmamaları anlamındadır. Kendi kişilikleri ya da karakterleri hakkında hiçbir şey bilmezler. Peki, hangi kuralları seçeceklerdir?

Rawls, başlangıç durumundaki görüşmelerin sonucu olarak ortaya çıkabilecek iki prensiple ilgili birinci formülünü verir ve ardından “öncelik kural-ları” açıklamasıyla düşüncesini destekler.

Rawls’un iki prensibinin ilk ifadesi şu şekildedir:

1. Her kişi, en kapsamlı olan temel bir özgürlük için eşit hakka sahip olacaktır; bu, diğerlerinin sahip olduğu benzer bir özgürlük ile uyumlu olacaktır.
2. Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler öyle düzenlenecektir ki hem (a) herkesin yararına olmaları beklenecektir, hem de (b) herkese açık olan makam ve mevkilere bağlı olacaklardır.²

Ardından Rawls, “temel özgürlük,” herkesin avantajı,” ve “herkese açık” ifadeleriyle ne kastettiğini açıklamaya girişir. İkinci ve üçüncü ifadeleri, okullarda eşitlik ve adalet tartışmamızda ele alacağız. Rawls, bu teknik üzerine geniş ve büyüleyici bir adalet teorisi oluşturur. Locke ve Rousseau geleneğine dayanan bu temel varsayıma göre, bireyler topluluklardan önce bir şekilde mevcuttur ve bireyler toplulukları ve toplumları oluşturdukları zaman bir “toplumsal sözleşme” içerisine girerler. Fakat dikkat ediniz, bir kimse betimleyici seviyede bu varsayımı kabul etmeyebilir ve bunun bir *teknik* olarak, bir adalet teorisi oluşturmanın en iyi yoluna dair kural koyduğunu savunabilir. Tabii ki, böyle bir tavır aldığımızda, tamamen soyut hipotetik şartlar altında oluşturulmuş olan bu teorinin gerçek hayattaki toplumlara nasıl uygulanabileceğini göstermek gibi bir zorlukla karşılaşırız.

Bu görüş, Kantçı ve Rawlsçu liberalizme karşı oluşturulan toplulukçu argümanın özüdür. Bilgisizlik perdesinin ardında görüşmelerde bulunan kişiler gerçek insanlar değildir ve ortaya çıkan şey ise, gerçek insanların sinayacakları bir hipotezden fazlası olamaz.³ Rawls ve Kant rasyonelliğe ve salt mantıksal süreçlerden kaynaklanan prosedürlere fazlasıyla bağlı kalmışlardır. Fakat insanlar, mantıksal olmayan türlü türlü şeylerden etkilenirler. Dolayısıyla, toplulukçular “iyi” kavramının “doğru” tartışmalarından önce geldiğinde ısrar ederler ve liberaller ile toplulukçular arasındaki çekişme genellikle “İyinin önceliği mi, doğrunun önceliği mi?” şeklinde özetlenir. Bir bakış açısına göre, ortak bir iyi anlayışı prosedürlere dair bütün tartışmalardan önce gelmelidir; diğer bakış açısına göre ise, prosedürel doğru iyyinin oluşturulmasından önce gelir.

Rawls'un hiperrasyonalitesinde, "bireyci paradoks" tekrar karşımıza çıkar. Birey yüce bir noktadadır ve hakları "sabittir." Ama bununla beraber, bir birey olarak tanınmaz. Rawls, bilgisizlik perdesinin ardındaki "görüşmeler" açısından aslında sadece bir kişinin gerektiğini söyler çünkü tam anlamıyla rasyonel kişilerin hepsi bu kişiyle hemfikir olacaktır!

Faydacı düşünce, her ne kadar iyunin (genellikle mutluluğun) doğruya önceliğini savunması bakımından Kantçılıktan ayrılrsa da, toplulukçuların eleştirdiği özellik açısından Kantçılığa benzer. Faydacılık da kişileri kendilerini tanımlayan toplumsal özelliklerinden sıyrır ve onları faydalara indirger. Bir bireyi ya da grubu diğer bir kişiye ya da gruba yeğlemenin tek yolu, faydaları hesaplamaktır. Örneğin, faydacı politikalar içerisinde belirli ürünlerin dağıtımında gençleri yaşlılara yeğlemek mümkündür çünkü bu durumda acıya karşı mutluluğun net oranı yükselecektir. Burada da, faydacı düşünce hiperrasyoneldir; çoğumuz ahlaki durumlarda bu tür bir düşünce takınmayız. Şu anda tanıdık gelecek bir uyarıyı hatırlayınız: Faydacılar sıradan insanların bu şekilde düşünmediklerini kabul ederler fakat yine de bu şekilde düşünceleri gerektiği noktasında ısrarcıdır. Bu önerilerini faydacı prensibi ve bu prensibin gerçeklikteki dayanağını işaret ederek savunabilirler; insanlar sonuç olarak gerçekten mutluluğu acıya tercih ederler.

Toplum teorisyenleri arasında Dewey ilginç bir bakışa sahiptir. O, her ne kadar sonuca odaklı olsa da, faydacı olmadığı açıktır. O faydacılığı reddetmiştir çünkü hem ona göre en büyük ve tek bir iyiyi varsaymak yanlıştır hem de o amaçlar ile araçların keskin bir şekilde birbirinden ayrılmasına karşı çıkmıştır. Dewey'e göre, amaçlar son bulan durumlar değildir, her zaman devam ederler ve araçlar bir şeye ulaşmayı kapsadığı için kolay kolay amaçlardan ayrılamaz ve benzer bir etik analize tabi tutulurlar.

Bazı araştırmacılar Dewey'i "pragmatik liberal" olarak, bazıları ise (son zamanlarda) "demokratik toplulukçu" olarak adlandırır. İlk grup araştırmacılar, Dewey'in adil prosedürlere olan sempatisini liberallerin tanımladığı şekilde göstermeye çalışırlar. Aynı zamanda, çabanın gerçek topluluklarda test edilmesi gerektiği konusundaki ısrarını da böyle gösterme eğilimindedirler. Dewey'e göre adalet, görüşmeler ve danışmalardan önce gelen prosedürlerde değil sonuçlarda tespit edilir. Dewey kendisini toplumsal sözleşme geleneğinin tamamen dışında tutmuştur. Aslında, o (yanılgıya düşerek) bu fikrin çoktan öldüğünü düşünmüştür: "İnsanın rasyonel düşüncelerden alışkanlıklardan ve kabaca anlaşılır olan duygulardan hareket ettiği gerçeği bugün öyle bilindik hâledir ki, diğer fikrin ekonomi ve siyaset felsefesinin temeli olarak ciddiye alınmasını takdirle karşılamak kolay değildir."⁴

“Demokratik toplulukçu” tanımıyla, araştırmacılar Dewey’i hiyerarşiyi, elitizmi ve tekelciliği destekleyen toplulukçuluk türlerinden ayrı tutma amcandadırlar. Bazı toplulukçular, toplulukların bir şekilde sabit olduklarını varsayarak hata ederler. Kabul edilmiş ortak değerler ve gelenekler üzerine büyük bir vurgu yaparlar. Buna karşın, Dewey her zaman dinamik bir topluluk görüşünü benimsemiştir. Dewey’in görüşüne göre topluluk sürekli bir oluşum içerisinde. Aynı zamanda, topluluk bir çeşit demokratik testi geçmek zorundadır: *Demokratik* bir topluluk tamamen kendi içerisinde değerlendirilemez. Bir topluluğun diğer topluluklarla ilişkilerinin niteliğini ve niceliğini değerlendirmemiz gerekir. Daha önceki bir tartışmamızda değindiğimiz gibi, topluluğun temeli, iletişim isteğine ve araştırmaya devam etmeye bağlılığına dayanır. Toplulukçuluğun ya da Aristoculuğun bir çeşidini benimseyen diğer filozofların ve eğitimcilerin çoğu için, topluluk iletişimden önce gelir. Dewey’den farklı olarak bu düşünürlere göre, insanlarla etkili iletişim kurabilmekten önce topluluğun değerleri ve adetleri öğretilmelidir. Bu görüş eğitimde genellikle, ortak bir müfredat yoluyla değerlerin aktarılması gerektiğine yönelik bir tavsiye olarak anlaşılmıştır.

Bir önceki bölümde kısaca ele alınmış olan ve feminist teori konusundaki bölümde daha detaylı tartışılacak olan bakım etiği, birçok yönden Dewey’in demokratik toplulukçuluğu ile uyum göstermektedir.

Dewey her zaman, doğru demokrasinin yüz yüze ilişkiler gerektirdiğine inanmıştır. Benzer şekilde, bakım etiği, teorisini kurmaya temel insan ilişkileriyle başlar. Toplumsal alana doğru ilerledikçe, hâlâ gerçek insanların arzularına ve fiili şartlarına sıkça bağlı kalmaya devam eder. Evrenselleştirmeksizin, teoriyi yabancıların dünyasına doğru ilerletecek sorular sormaya devam edebilir. Örneğin, “Ya bu benim çocuğum olsaydı?” gibi sorular sorabilir. Bu tür sorular tek tip ve tarafsız cevaplara götürmek zorunda değildir. Aksine, bu sorular birçok farklı özelliğe, eğilime ve ilgiye sahip olan çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiş bir aile anlayışını içeren düşünce deneylerini önerirler.⁵ Bu tür düşünce deneylerinde, kendimizi ya da hayali çocuğumuzu kendi bireysel ve sosyal özelliklerimizden ayrı ele almayız ve önerilerimizin, kendi şartlarımızın ve bakış açımızın ürünleri olduğunu kabul ederiz. Dolayısıyla, her ne kadar kendi dar çerçevemizin dışındaki insanları dikkate alan toplumsal ve eğitimsel öneriler oluştursak bile, deneyimimize yeni bakış açıları dâhil oldukça bu önerilerimizin her zaman genişletilebileceğini ya da yeniden düzenlenebileceğini kabul ederiz.

Dewey benzer bir soru yöneltmiştir ama ardından sistematik bir düşünce deneyi oluşturmamıştır: “En iyi ve en bilge ebeveynin çocuğu için istediği, topluluğun bütün çocuklar için istediği olmalıdır. Okullarımız için başka her türlü ideal dar ve iticidir; böyle bir ideale göre davranmak demokrasimizi yıkıma uğratar,”⁶ Bu ifade, “en iyi ve en bilge” ebeveyne dair sorulara neden olur. Böyle bir ebeveyn ne ister? Dahası, bu ebeveynin farklı çocukları olduğunu varsayın. Farklı çocukları için farklı şeyler istemeyecek midir? Bu tür düşünce deneylerinin hepsinde, gerçek insani özelliklerin tümünü kaybedecek kadar soyutlamamaya çok dikkat etmemiz gerekir; diğerlerini kendi anlayışımız doğrultusunda “totalize” ya da asimile edecek derecede genelleme yapmamalıyız. Bununla beraber, sadece kendi hikâyemizi anlatacağımız, kendi çıkarımıza hizmet edeceğimiz ve sadece kendi değerlerimizi tanıyacağımız dar ve bencil bir anlayışın içinde kaybolmamalıyız.

Her ne kadar analizimde kullanacağım görüşün ve çağdaş siyaset felsefesindeki önemli görüşlerin yalnızca küçük bir bölümünü resmetmiş olsam da, sanırım bu kadarı eğitimde adalet ve eşitlik tartışmasına geçmemiz için yeterli olacaktır. Bu tartışmada ilerledikçe ve ihtiyaç duydukça bu resme eklemeler yapabiliriz.

Eğitimde Eşitlik ve Adalet

Bu kısmı, eşitsizlik problemleri etrafında oluşturdum. Birleşik Devletler’deki okullarda gözlemlediğimiz eşitsizlikler, şu ana kadar ele aldığımız adalet ve bakım görüşleri kapsamında kabul edilebilir eşitsizlikler midir? İlk olarak, kaynaklar -fiziksel olanaklar, enstrümanlar, haritalar, kitaplar ve eğitimin diğer araç gereçleri- açısından eşitsizlikleri ele alacağız. İkinci olarak, ilişkilerdeki eşitsizliklere bakacağız. Yaşamlarında akademik anlamda yetkin ve sevecen yetişkinler bulunmayan çocuklar için okulların yapabileceği ya da yapması gereken bir şeyler var mıdır? Üçüncü olarak, müfredattaki eşitsizliklerin ne anlama geldiğini soracağız. Tüm çocuklar aynı müfredata bağlı olmalı mıdır, yoksa kendi ilgileri doğrultusunda bilgiye dayalı tercihler yapmalarına izin verilmeli midir?

Fiziksel Kaynaklardaki Eşitsizlikler

1991 yılında Jonathan Kozol ülkenin utanç verici bir ihmaline, şehirli çocukların çoğunun ihmal edildiğine bir kez daha dikkatimizi çekti.⁷ Kozol’un şehir okulları tanımını -tahta çakılarak kapatılmış pencereler, sınıfların bazılarını buz gibi soğuk bazılarını ise aşırı sıcak tutan hatalı ısıtma sistemi, arızalı



tuvaletler, tıkanmış kanalizasyon sistemi, duvarlardan ve tavandan dökülen boyalar, öğretmenlerin derse gelenleri oturtabilmek için diğerlerinin devamsızlık yapmasına bel bağladığı aşırı kalabalık sınıflar- okuduğumuzda bunların çocuklarımız için isteyeceğimiz şeyler olmadığından emin oluruz. Daha zengin okulların şartlarından keskin şekilde ayrıldıkları için Kozol'un, "vahşi eşitsizlikler" olarak adlandırdığı bu şartlar çoğumuz açısından açık şekilde eşitsizlik durumu oluşturur.

Bunun aksini savunan olabilir mi? Bir kimse şu çizgide düşünebilir. Herhangi bir toplumda belirli bir derecedeki eşitsizlik genel refahı sağlamak adına gerekli olabilir. Sonuçta, eğer eşitlik hepimiz için sefalet anlamına gelecekse, eşitliği neredeyse hiç umursamayız; yani, eğer eşitliği elde etmenin tek yolu herkesin (eşit şekilde) sefil olacağı bir durumu kabul etmek olursa, çoğumuz bunu reddederiz. İstedığımız şey, elde edebileceğimiz olası en büyük bir genel refah ile uyumlu olacak kadar bir eşitliktir. Tabii ki, insanlar kendilerini değişikliğe götüren arayışların kombinasyonları bakımından çeşitlilik gösterirler. Bazılarımız eşitliği elde etmek için önemli derecede zorluğa katlanabilecekken, bazılarımız genel refahı arttırmak yolunda çarpıcı eşitsizlikleri umursamayacaktır. Aslında, nüfusun önemli bir kısmının memnun olduğu durumda toplumsal değişimin gerçekleştirilmesi çok zordur.⁸

Faydacı bakış açısı bazı insanların görece sefalet içerisinde yaşam sürdüğü bir senaryoyu destekleyebilir fakat büyük oranda insanın sefillik çekmesine izin vermez. En iyi hâliyle ise, çoğunluğun hedonist mutluluğu için az sayıda insanın aşırı sefalet içerisinde olmasına bile izin vermez. Örneğin yaşam üzerine öyle büyük bir değer yükleyebilir ki, geniş bir çoğunluğa yayılan küçük hazların genel bir toplamı uğruna yalnızca bir yaşam bile feda edilemez. Dolayısıyla, Kozol'un tanımladığı kötü şartların görüldüğü okullarda genellikle (güvenlik görevlileri, kilitler, metal detektörleri ve benzeri şekilde) polis korumaları bulunur. Benzer şekilde, hayati risk içeren acil durumlarda müdahale edilmesi kanunen zorunlu olduğu için en yoksul kesimlerde bile en az bir sağlık merkezî bulunur. Bir çocuk okulda öldürüldüğü zaman ya da bir kimse tıbbi müdahalede bulunulmadığı için öldüğü zaman neredeyse herkes öfkelenir.

Fakat, daha önce belirttiğim gibi, Kozol'un tanımladığı eşitsizliklerin çoğunun görüldüğü bir durum faydacılık tarafından desteklenebilir. Eğitime harcanabilecek bolca para olduğunu varsaydığımızda, maksimum etkiyi elde edebilmek için nasıl harcama yapılmalıdır? Eğer A topluluğundaki öğrenciler okulun camlarını kırarsa, duvarlarını karalarsa, çeşitli objelerle tuvaletlerin tıkanmasına yol açarsa, merdivenlere çiş yaparsa ve genel anlamda tahribata

neden olan şekillerde davranırsa, neden bunların onarımı için para harcan-sın? Aynı para, B topluluğunda yaşayan ve kendileri için satın alınan şeyle-ri tahrip etmeyen çocuklara kitap ve bilimsel ekipman satın alınarak daha efektif kullanılabilir. Bir kimse, katı bir ekonomik argüman ile birlikte başarı sonuçlarını tek değerlendirme unsuru olarak kullandığında, A topluluğunda-ki değerleri sorgulama gereği bile duymaz; yani, A topluluğundaki insanların bir şekilde zayıf olduğunu ya da tanımladığımız şartları hak ettiklerini iddia etmek zorunda değildir. Basitçe, maliyet ve olası kâr hesaplaması yapar.

Buna karşın, Rawls'un hakkaniyet olarak adalet anlayışı bu tür eşitsizlik-leri muhtemelen savunmazdı. Vatandaşlar bilgisizlik perdesinin ardındayken, gerçekte dezavantajlılar arasında olabilecekleri ihtimaline karşı kendilerini koruyacak şekilde kanun yapacaklardır. Tabii ki bu teorik bir iddiadır; -sa-dece bir strateji olarak- teorik bir bilgisizlik perdesinin ardındaki insanlar oldukça farklı davranabilirler. Örneğin bir kimse kaderci bir şekilde şöyle düşünebilir: "Umarım bu zavallılardan birisi değilimdir; ama eğer öyleysem, başkalarının tadını kaçırmaya hakkım olmamalı. Sadece daha fazla çalışmak zorunda olurum!" Böyle bir ihtimal Rawls'un tasarısının soyut doğasına vur-gu yapar. Onun rasyonel ve otonom düşünürü soyut bir kişiliktir.

Fakat Rawls'un adalet teorisi, Kozol'un tanımladığı eşitsizlikleri engelle-yebilecek önemli bir koşula sahiptir. "Bu sezgisel fikir," Rawls'a göre şöyledir: "Toplumsal düzen, daha iyi durumda olanlara daha çok cazip gelen beklenti-ler oluşturmamalı ve bunları garantilememelidir; buna ancak daha az talihli olanların avantajına olduğunda izin verilebilir."⁹ Rawls'un ikinci prensibi-nin bir parçası olan bu fikir, "fark prensibi" olarak adlandırılır. Rawls'cu bir kimse tartıştığımız eşitsizlikleri destekleyebilmek için, daha iyi duruma sahip olanların çocuklarının eğitime harcanan ekstra paranın bir şekilde en az avantajlıya fayda sağlayacağını göstermek zorunda olacaktır.

Ama Rawls'cu bir kimse fark prensibini uygulamaya geçmeden önce birin-ci prensibin şartlarının sağlandığından emin olmak isteyecektir -her kişi, en kapsamlı olan temel bir özgürlük için eşit hakka sahiptir; bu, diğerlerinin sa-hip olduğu benzer bir özgürlük ile uyumludur.¹⁰ Eğer eğitim "temel bir hak" olarak yorumlanırsa, o zaman birinci prensibin yerine getirildiğini iddia et-mek mevcut şartlar altında neredeyse imkansız olacaktır çünkü eğitim temel özgürlükler içerisinde yer akacaktır.

Bununla beraber, Rawls'un karşıtları şunları söyleyebilir: finansal kay-naklar eğitimin kalitesini belirlemez; öğrenci sayısı öğretmenin ne derece öğ-retebildiğini etkilemez; yoksul okullarda üniversiteye hazırlık derslerine az sayıda öğrenci katılması, temel bir özgürlüğün kısıtlanmasına ya da ihmal

edilmesine dair bir işaret değildir, öğrencilerin zayıf ilgi ve yeteneklerinin bir sonucudur. Peki, Kozol'un tanımladığı gibi bir okulda öğrenim gören öğrencilerin temel bir özgürlükten mahrum olduğunu ikna edici şekilde göstermek için ne yapabiliriz?

Buradaki problemimiz sofistike, soyut bir teoriyi gerçek bir sosyal problemle uygulamaya çalışırken karşılaşılan zorluklara işaret etmektedir. Eğer insanlar bu çocukların kötü durumlarına dair hikâyeleri duyunca onlarla ilgilenmeyeceklerse, başka herhangi bir argümanın insanları buna yönlendireceğini beklemek biraz zordur.

Ama yine de bu argüman üzerinde biraz daha duralım. Rawls'un birinci prensibinin bir şekilde yerine getirildiğini gösterdiğimizi varsayalım. O zaman, gözlemlenebilir eşitsizliklerin ikinci prensip altında izin verilebilir olup olmadığını sormamız gerekir.

A, avantajlı grup; L, en az avantajlı grup olsun. Bu durumda eğer A ve L temel özgürlükler açısından eşitliğe sahipse, o zaman A grubuna fayda sağlayan her şey L grubuna da fayda sağlamalıdır. A grubuna sağlanan faydaların arttırılmasının L grubuna da fayda sağlayacağını savunmak imkansız gibi görünebilir; ama politikayı yönlendirenlerin çoğu aslında böyle düşünür. Örneğin, deniz feneri olarak adlandırılan bazı okullara büyük harcamalar yapılmasının önemli eğitimsel deneyler yapmamızı sağladığını ve bu deneylerden öğrenileceklerin tüm okullara fayda sağlayacağını düşünürler. Ya da bir başka örnek olarak, A grubunun eğitime yapılan büyük yatırımların, L grubunun şartlarını iyileştirmek için gereken profesyonelleri, bilim insanlarını ve politika yapımcıları yetiştirecektir. Buradaki varsayım şöyledir: A grubunun iyi eğitilmiş üyeleri, L grubunun refahına katkı sağlayacaktır.

Tüm bunlar tartışmalıdır. Fakat bu argümanın en zor yanı birinci kısmıdır. Eğitimle ilgili olarak, birinci prensip hangi şartlar altında sağlanmış olur? Eğitim birinci prensiple alakalı mıdır? Eğitim fark prensibi kapsamında mı düşünülmelidir? Rawls *Bir Adalet Teorisi*'nde eğitimden çok az söz etmiştir; ama şöyle der:

Burada fark prensibi, tabii ki, telafi prensibi değildir. Bu prensip, toplumun engelleri denkleştirmeye çalışmasını gerektirmez; sanki tüm engeller adil bir temel üzerinde yarışıyorlarmış gibi. Fakat fark prensibi, eğitimdeki kaynakları yeniden pay edebilir; böylece, en az avantajlı olanın uzun vadeli beklentilerini arttırabilir. Eğer bu hedef, durumu daha iyi olana daha fazla ilgi göstererek gerçekleştirecekse, buna müsaade edilir; aksi hâlde edilmez.¹¹

Gördüğümüz gibi, şunu savunmak mümkündür: daha iyi durumda olana verilen eğitim en az avantajlının uzun vadeli beklentilerini büyük olasılıkla arttıracaktır. Buna karşın kinikler, bu vadenin uzadıkça uzadığını söyleyebilir. Eleştirel teorisyenlere göre, bu, dezavantajlının kötü durumunu sürekli hâle getirir ve bu kötü durum en nihayetinde, “daha iyi durumda olanlar” grubundan seçilen profesyonellerin istihdamı ve esenliği açısından gerekli bir hâl alır.

Fakat Rawls, bu bölümün sonraki iki kısmında bizim için önemli olan başka bir şey daha söyler. Eğitimsel kaynakların nasıl pay edileceğine dair toplumun kararına yönelik şöyle der:

Ve bu kararı verirken, eğitimin değeri yalnızca ekonomik verimlilik ve toplumsal refah açısından ele alınmamalıdır. Daha fazla değilse bile eşit derecede önemli olan şey eğitimin, bir kişinin kendi toplumuna ait kültürün keyfini çıkarabilmesinde ve toplumsal işlere katılabilmesinde ve böylece her bireyin kendine dair bir değer algısı oluşturmada oynadığı roldür.¹²

Bu paragraftaki iki noktanın daha detaylı ele alınması gerekir. İlk olarak, eğitimin değerinin ekonomik verimlilik ve toplumsal refahtan daha fazla şeyleri kapsaması gerektiğinde Rawls’a katılmakta zorluk çekmeyiz. Bunu daha sonra yine ele alacağız. Fakat ikinci olarak, bir kimse açısından “kendi topluma ait kültürün” keyfini çıkarmanın ve dolayısıyla “kendine dair bir değer algısı oluşturma” ne demek olduğunu sormak zorundayız. Günümüzde “belirli” bir kültürden söz etmek mantıklı mıdır? Ve herkesin bir özdeğer algısı oluşturabileceği bir toplum var mıdır?

Bu önemli soruları geçici olarak bir kenara bırakırsak, Rawls’un teorisini son derece soyut bir teori olarak değerlendirmemiz gerekir. Ciddiye alındığında, bu teori bir toplumu Kozol’un tanımladığı eşitsizliklerin en azından bazılarını ortadan kaldırmaya zorunlu bırakacaktır. Fakat argüman için geniş bir alan bırakacaktır. Dahası, her ne kadar Rawls özdeğeri eğitimin önemli bir hedefi olarak görse de, çoğu politika yapıcı, kaynakların pay edilmesini öğrenme çıktılarıyla sıkı sıkıya ilişkilendirecektir. Daha fazla para harcadığında daha yüksek test sonuçları alınmasını garantilemek isteyeceklerdir. Dolayısıyla, eşitsizlikleri azaltmak için en fazla kullanılan argümanlar, ekonomik verimlilik ve toplumsal refah merkezli olacaktır -mezunlar, daha iyi işlere sahip olmak, ülkenin rekabet etmesine yardım etmek ve daha fazla tüketim yoluyla ekonomiye katkı sağlamak üzere hazırlanmalıdır.



Kenneth Strike, Rawls'un sonraki çalışmasının fazla soyut olmadığını ve hakkaniyet olarak adalet anlayışının siyasi uygulanabilirliği üzerine yoğunlaştığını belirtir.¹³ Fakat Rawls'un en son makalelerinden biri üzerine bir inceleme, soyutluk eleştirisini yeniden gündeme getirir:

Belki de İngilizce konuşulan ülkelerdeki tüm filozoflar arasında en çok hayran olunan Rawls, en uzun ve ayrıca en soyut makaleyi yazmıştır. Her ne kadar dili karmaşık olmasa da, ince bir entelektüel yapı oluşturmak için bir hipotezin üzerine bir diğerini koymuştur; bu yapı, öyle görünüyor ki, yeryüzündeki siyasi yaşamın en ufak sarsıntısı karşısında direnemeyecektir.¹⁴

Buna karşın Dewey'in yaklaşımı, topluluğun yüz yüze yaşantısına kadar uzanabilir. Eğer onun yaklaşımında asli bir problem varsa, bu durum söz konusu toplumlarda önemli siyasi kararların artık alınmadığını gösterir. Dewey bu problemi 1920'lerde fark etmiştir.¹⁵ O, "Topluluğun bütün çocuklar için istediği şey, en iyi ve en bilge ebeveynlerin kendi çocukları için istediği olmalıdır." derken, aklındaki şey yüz yüze iletişimin mümkün olduğu bir toplumsal bütünlüktü. Böyle bir toplulukta Kozol'un söz ettiği koşullar görünür ve çözülebilir olurdu. Bugün azınlıklar ve yoksul kesimler kendi coğrafi toplulukları içerisinde giderek daha fazla izole hâle gelmektedir ve bu izole birimler ile siyasi kararların alındığı diğer birimler arasındaki iletişim kopmaktadır.

Eğer Dewey 1960'ların sonlarına kadar yaşasaydı, çok büyük olasılıkla, Martin Luther King Jr. tarafından yönetilmiş olan kampanyanın güçlü bir savunucusu olurdu. Dewey'in bakış açısına göre, medeni haklar hareketi, dışa dönük bir topluluk oluşturma, demokratik metotların gerektirdiği gibi bağlar kurma ve yüz yüze görüşmeler yapma bakımından etkili bir girişimdi. Doğu St. Louis, Camden ve Güney Bronx bölgelerindeki çocukların ve ebeveynlerin karşısına çıkmak ve onlara bizzat "Bu kadarını hak ediyorsunuz." demek aslında biraz zor olurdu.

Topluluğu oluşturmak ve sonra yeniden oluşturmak, eşitsizlikleri tartışırken kullanılan bir metottur. Dewey'e göre, birbirimizle doğrudan iletişim kurmamız gerekir. Ama daha önemlisi, karşılıklı etkileşimlerimizde akıl odaklı bir metot kullanmalıyız -gelenek ve otorite metodunu kullanmamalıyız. Sadece şu anda mahrumiyetlere katlanan çocuklar açısından değil, aynı zamanda kendi çocuklarımız açısından ve Dewey'in ısrarla üzerinde durduğu gibi, demokrasimiz açısından ortaya çıkacak sonuçları sorgulamalıyız.

Yine, aynı faydacılığın ve Rawls'un teorisinin uygulamalarında gördüğümüz gibi, eğer eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıyla ortaya çıkacak sonuçla-

rın belirgin olmadığı gösterilebilirse, eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını göz ardı etmeyi akla yatkın bulabiliriz. Eğer hâlâ mülkiyete zarar veriliyorsa, kazanımlar artmıyorsa ve ergenlik döneminde hamile kalma oranı düşürülmüyorsa, o zaman daha fazla harcama yapmayı nasıl gerekçelendirebiliriz? Çoğu karıştın “Para çözüm değildir!” diye bağırması belki de şaşırtıcı olmamalı. Dewey’in takipçisi olan bir kimse, “paraya bir şans vermenin” makul olduğunu savunabilir. (Kendi çocuklarımız için isteyeceğimiz türden) gerekli kaynakları sağlamalıyız ve istenen sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığını görmek için uzun bir süre dikkatle takip etmeliyiz. Ama tabii ki, Dewey’in takipçileri sonuçları değerlendirirken yüksek test sonuçlarından daha fazlasına bakmamız gerektiğini savunacaktır.

Bakım taraftarları ise bu probleme oldukça farklı şekilde yaklaşırlar. İlk olarak, gerçek eşitsizliği harcanan para miktarı değil, şartlar yansıtır. Şu soruyu sorarız: “Eğer bunlar benim çocuklarım olsalardı, bu şartların görülmesine izin verir miydim?” Cevap apaçık “hayır” olacaktır ama “hayır” yeterli değildir. *Vahşi Eşitsizliklere* cevaben yazdığım bir makalede, tüm çocukların uygun ve cazip okul imkanlarına sahip olmaları gerektiğinden söz etmiştim.

Berbat koşullar altında “çocuklar öğrenemez” diyerek değil, çocukların güvensiz, sağlıksız ve itici koşullarda yaşamalarına izin vermek gerçekten acımasız olduğu için bunları talep ederiz. Varlıklı ebeveynler, (parlak ya da sıradan, hevesli ya da tembel, iyi ya da kötü) tüm çocukları için düzgün ortamlar hazırlar. Topluluk kesinlikle, en azından okul zamanı tüm çocuklarına düzgün yaşam şartları borçludur.¹⁶

Ayrıca, şu noktaya vurgu yapmıştım: “Çocuklarımıza güvenli ve cazip ortamlar sunarız çünkü onları severiz ve onlara karşı sorumluluk duyarız; bunu, sadece matematik ya da okuma öğrenebilsinler diye yapmayız.”¹⁷ Bu yaklaşım, berbat şartların savunulması açısından hiçbir argümana yer bırakmaz. Bu şartlar değiştirilmek zorundadır. Peki, başka ne yapmak gerekir? Binalar tamir edildikten ve uygun araç gereçler dağıtıldıktan sonra, daha başka ne yapılmalıdır?

Temel İlişkilerdeki Eşitsizlikler

Yoksul çocukların problemleri ele alınırken, aile ilişkileri nadiren dikkate alınır. Okul reformu çabaları, ailelerin katılımının önemini vurgular; fakat çocukların sağlıklı entelektüel, ahlaki ve duygusal gelişimleri açısından gerekli olan ilişkilerin niteliklerine pek odaklanmaz. Bu ihmalin sebebi, iki ana bakıştan kaynaklanır: Birincisi, çoğu teorisyen kendi kültürlerinden farklı kültürlerdeki ilişkilerin niteliklerinden bahsetmekte isteksizdir. Bununla be-

raber, profesyonel çalışanların kendi çevrelerinden farklı çevrelerde gördükleri mahrumiyet alanlarını çekinmeden anlattıkları, eski zamanların kibirli tavrından önemli ölçüde uzaklaşıldı. İkincisi, geleneksel teoriler yaşamların kamusal yönlerine odaklanırlar; genellikle “özel” olarak tanımlanan alana odaklanmazlar. Feminist teoriler özel ile kamusal arasındaki ayrımın ortadan kaldırılmasına yardımcı olmuştur. Feministler ahlaki teorileştirme girişimlerine genellikle temel bir ebeveyn-çocuk ikiliyle başlar. Fakat feminist düşüncüyü bir kenara bırakırsak, eğitim filozoflarının temel ilişkileri dikkate aldıklarına pek rastlanmaz.

Sezgisel bir düzeyde, bu ilişkilerin çok önemli olduğunu biliriz. Büyük zahmetlere katlanmış ve ebeveynlerinin ya da diğer büyüklerinin teşvikiyle eğitime devam etmekte azimli davranmış olan başarılı insanların hikâyelerine hepimiz hayranlık duyarız. Bu tür hikâyelerin hepsinde, çocuğa zaman harcayacak kadar bakım göstermiş, çocuğun kapasitesine güvenmiş ve çocuğun gelişimini devam ettirmesi ve kendine güvenini oluşturması için gerekli desteği sağlamış bazı yetişkinler vardır.

Psikolog Urie Bronfenbrenner bu durumu şöyle ifade eder: “Bir çocuk gelişimini sağlamak için, bir ya da birkaç yetişkin tarafından bakılma ve onlarla birlikte aktivitelerde bulunmaya ihtiyaç duyar; bu, yetişkinin sürekli ve irrasyonel bir bağlılığıdır.” Ben bu bağlılığı “irrasyonel” olarak tanımlamaktansa, “nedensel olmayan” şeklinde tanımlardım. Fakat Bronfenbrenner demek istediği şeyi şu ifadeyi açıklarken ortaya koyar: “Birileri bu çocuk için deliriyor olmalı.”¹⁸ Böylesine tutkulu bir sevginin yokluğunda, yetişkinler en azından çocuğun hayatta kalması ve düzgün bir birey olması için bakım sağlarlar.

Martin Buber bu ilişkiyi eğitimin en temeline koyar. Ona göre, her bir çocuk, paylaşım yoluyla kendisi için “mevcut duruma gelecek olan” bir dünyanın özlemini duyar:

Yarı açık gözlerle yatan, annesinin onunla konuşmasını gergin bir ruh hâliyle bekleyen bir çocuk - çocuğun iradesinin gizemi, bir bireye sahip olmaya (veya hükmetmeye) ya da kendi başına bir şeyler yapmaya yönelik değildir; fakat duvarların ötesine yayılan ve her yeri istila etmekle tehdit eden yalnız bir gecenin karşısında paylaşımı tecrübe etmeye yöneliktir.¹⁹

Buber ebeveynlik gibi öğretmeyi de bir ilişki kurma meselesi olarak görür ve şöyle der: “eğitimdeki ilişki, saf bir diyalogdur.”²⁰ Çocuklar, birilerinin onları dinleyeceğini ve onlara bakım sağlayacağını bilmelidir. Buber’in (4. Bölüm’de) ne dediğini hatırlayınız:

Güven, bu dünyadaki güven, bu insanlık var olduğu içindir -bu, eğitimdeki ilişkinin en manevi kazanımıdır. Bu insanlık var olduğu için anlamsızlık, bu seni her ne derece zorlasa bile, gerçek doğru olamaz. Bu insanlık var olduğu için karanlık içinde ışık, korku içinde kurtuluş, insanların duyarsızlığı içinde büyük bir Sevgi gizlidir.²¹

Buber'den uzunca bir alıntı yaptım çünkü Buber'in belli ölçüde haklı olduğunu bilsek de bugün eğitimle ilgili eserlerde bu tür sözleri pek duymuyoruz. Fakat yönetmelikler gibi politika ilkelerinde bu tür sözler bulunmasa da, öğretmenlerin sınıf içi tecrübelerinde bunları sıklıkla duyarız. Öğretmenlerin sadece eğitsel işlemleri yerine getiren, sınıf içi aktiviteleri düzenleyen, kaynakları dağıtan, ders anlatan ve disiplin kuran kimseler olmadıklarını biliriz.

Tartışmamıza bu anlamda bakarsak, yoksul öğrencilerin hayatlarındaki ilişkiler daha varlıklı öğrencilerin hayatlarındaki ilişkilerden daha zayıf olmak zorunda değildir. Fakat gerçekçi yaklaşırsak, ruhsal zayıflamanın maddi yoksullukla birlikte hareket ettiğini kabul etmemiz gerekir. İnsanlar çok çalışıp az kazanabilirler; kendilerine “yardım edildiği” iftirasına uğrayabilirler; çocuklarına istedikleri şeyleri veremedikleri için çaresizlik hissine kapılabilirler. Ve içlerinde, çocuklarının okuma azimlerinin bir karşılığı olup olmayacağına dair şüphe taşıyabilirler. Dolayısıyla, ilişkilerin temel karakteri sevgi olduğunda bile, yoksul ebeveynler varlıklı ebeveynlerin sunduğu kadar “dünyayı sunamazlar.” Kahramansı durumlarda, kesinlikle Buber'in tanımladığı gibi -anlamsızlığın, karanlığın, korkunun ve duyarsızlığın yok edildiği- etkiler bırakırlar. Fakat sıradan durumlarda, yoksul ebeveynler çocukları için anlamsızlığın ve çaresizliğin yaşayan örnekleri hâline gelebilirler.

Bizim toplumumuz gibi, birçok şeyin okul başarısına bağlı olduğu toplumlarda, çocuklar sadece sürekli sevgi ve yakın arkadaşlık sergileyen değil, aynı zamanda dünyayı etkili bir şekilde sunabilecek ebeveynlere ihtiyaç duyarlar. Çünkü çoğu ebeveyn, her ne kadar sevgi dolu olsalar da, eğitilmiş olmanın ne demek olduğunu gösteren bir model görevi göremez; bu durumda olan çocukların yaşamlarında bu işlevi öğretmenler üstlenmelidir. Öğretmenler öğrencileriyle olan ilişkilerinde sadece eğitimciyi değil, bütün olarak bir bireyi temsil etmelidir. Öğrenciler, eğitimin özünde var olduğu söylenen olasılıkların kendi gelecekleri için *gerçek* olasılıklar olduğunu görmelidir. Bu ihtiyaç, karşılıklı kabule dayanarak öğrenciler ve öğretmenlerin birkaç yılı birlikte geçirmeleri gerektiğini gösterir. Bu süre

güven geliştirmek için harcanmalıdır; böylece öğretmenin sunduğu bakım, nasihat ve eğitim öğrenciler tarafından anlaşılacak ve memnuniyetle karşılanacaktır.

Daha önceki bir bölümde öğretimin analizine odaklanmıştık; epistemolojik konuları ve bireysel ilişkiler ile gündelik yaşamda gerekli olan becerilere odaklı diğer görüşleri görmüştük. Ntozake Shange'nin romanında, Betsey öğretmeninden öğrendiklerinden daha fazlasını, Carrie adında bir hizmetçiden öğrenmişti; öğrenme, gerçek yaşamda önemli olan beceri ve tutumlara yönelikti. Fakat Carrie, bugün tüm çocuklara öğretmeye çok hevesli olduğumuz şeyleri öğrenmesinde Betsey'e yardımcı olamazdı. İlişkiler üzerine ve bu ilişkilerin önemine dair yaptığımız analiz politika yapıcılara, öğretmenlerin öğrencileri bireyler olarak görerek bağ kurduğu durumlara daha fazla önem vermeyi önermektedir -yani, sadece öğretmenlerin öğrencilere öğretmesi beklenen konulara değil, öğretmenlerin öğrenciler için ne anlama gelebileceğine de önem verilmelidir.

Her ne kadar ilişki ve ilişkililik kavramlarının felsefi analizlerin eğitim politikaları üzerinde şu ana kadar kayda değer ölçüde etkisi görülmemiş olsa da, topluluk üzerine artan şekilde yapılan vurgular bazı politikalar üzerinde etkili olmuştur. Toplulukçu bakış -bazen sadece yüzeysel olsa da- birçok eğitimcinin ilgisini çekmektedir. Topluluk düşüncesi giderek artmaktadır ve birçok eğitimci topluluk ve topluluğun nasıl kurulacağı üzerine yazmaktadır. [23] Bakım ve ilişkililik kavramları hakkında yazan filozoflar ve eğitimciler, klasik ve çağdaş liberalizmin özelliklerine karşı oldukları için genellikle toplulukçularla bir arada ele alınırlar.²⁴

Bu noktada çok dikkatli olmalıyız. Topluluklar, nasıl tanımladığımıza bağlı olarak, çok farklı sebeplerle oluşturulabilir ve çeşitli metotlar üzerinden ayakta tutulabilir. Aynı bireyler gibi, topluluklar da kendine yönelik, dışlayıcı ve talepkâr olabilirler. Zorlayıcı olabilecekleri gibi iş birlikçi de olabilirler; kinci ve cezalandırıcı olabilecekleri gibi, koruyucu da olabilirler. Aslında -toplulukçu ya da herhangi bir bakış açısıyla- liberalizmi eleştirirken, David Horowitz'in yakın zaman önce dikkat çektiği, Stephen Holmes'un şu gözlemini aklımızda tutmalıyız:

Chicago Üniversitesi'nden Stephen Holmes'un gözlemlediği gibi, “bugün etkili olan her bir anti-liberal argüman”, Giovanni Gentile ve Carl Schmitt gibi “Avrupalı faşistlerin yazılarında gelişmiştir;” bu yazılar liberalizmin “atomistik bireyciliği, toplum öncesi birey miti, organik alanı daraltması, topluluğa ilgisiz kalması ... hakların önceliğine olan

inancı, ‘siyasi’ olandan kaçışı, asli değerler ve bağlılıklar yerine soyut prosedürler ve kurallara öncelik vermesi ve yargı tarafsızlığına karşı samimiyetsiz güveni” gibi eleştirileri içerir.”²³

Tabii ki bu eleştirilerin faşistlerden gelmiş olması, yanlış eleştiriler oldukları sonucunu zorunlu kılmaz. Onlar da bazı şeylerde haklı olabilir. Faşistlerin topluluğa olan ilgileri, eğitimcileri ve filozofları topluluğun temelleri üzerine özenli değerlendirmeler yapmaya yönlendirmelidir. Yalnızca ortak inançlar ve hedefler temeli üzerine inşa edildiğinde, bir topluluk ya iyi ya da kötü ya bilge ya da ahmak bir hâl alabilir.²⁶ Ama ilişkililik temel kavramı üzerine inşa edildiğinde ya da sürekliliği olan yansıtmacı düşünüş tarafından yönlendirildiğinde, faşizmin saptırmalarına karşı güvende olabilir. Fakat bu ikinci olasılık, ilişkilerin ve ilişkililiğin ciddi şekilde çalışılması gerektiğini gösterir.

Paradoksal bir biçimde, en zor ve anlaşılması en güç felsefi yazıların bazıları ilişki kavramını açıklığa kavuşturmak için yazılmıştır.²⁷ Uzunca bir analiz yapmaksızın, buradaki amacımız doğrultusunda şöyle söylemek yeterli olabilir: topluluğun temel belirleyicisi olarak bakım ilişkisi, topluluğa karşı en yaygın iki kötülüğü önlemelidir: (1) Belirli bir topluluğun dışındaki insanlara cevap veremememize engel olmalı ve (2) aynı topluluk içerisinde yer alan ama ayrılığa inanmayı ya da ayrılığı tehdit etmeyi bırakmış olan insanlara karşı zalim davranışlarda bulunmamızı engellemelidir. Dikkat ediniz, bakım ilişkisi üzerine kurulmuş olan topluluklarda bu tür kötülüklerin olmayacağını ispat etmedim, hatta detaylı olarak tartışmadım. Sadece bu olasılığı dile getirdim ve gerisini sizin değerlendirmenize bıraktım.

Öğretimsel Eşitsizlikler

4. Bölüm’de değindiğim Mortimer Adler’in önerisine göre [*Paideia Proposal*], tüm öğrenciler en azından on ikinci sınıfın sonuna kadar aynı müfredatı takip etmelidir. İlk bakışta bu önerinin eşitliği hedeflediği düşünülebilir. Aslında Adler, herkes için aynı eğitim anlayışının demokrasinin bir şartı olduğunu savunur. Ama öyle midir?

Büyük ve heterojen bir ailenin ebeveynleri olduğumuzu varsayalım. Çocuklarımızın bazıları gerçekten akademik ilgilere sahip olsun ve akademik konuları son derece büyüleyici bulsun. Diğer çocuklarımızdan bazıları mekani yeteneklere, bazıları artistik yeteneklere, bazıları atletik yeteneklere ve bazıları da “beşeri” yeteneklere sahip olsun.²⁸ Hepsi aynı eğitimi mi almalıdır?

Daha önce John Dewey'den alıntı yapmıştık: “En iyi ve en bilge ebeveynin çocuğu için istediğı, topluluğun bütün çocuklar için istediğı olmalıdır. Okullarımız için başka her türlü ideal dar ve iticidir; böyle bir ideale göre davranmak demokrasimizi yıkıma uğratar.”²⁹ En iyi ve en bilge ebeveyn, bu şekilde farklılık gösteren çocukları için ne isteyebilir?

Her ne kadar Adler, Dewey ve Hutchins'den alıntılar sıralayarak Dewey'in kendisiyle aynı fikirde olacağını iddia etse de, Dewey'in Adler'i desteklemesi oldukça düşük bir ihtimaldir. Dewey eğitimle ilgili bütün yazılarında, eğitimin içeriğinden çok araştırma yöntemini ve bu yöntemin uygulanması sürecinde ortaya çıkan düşüncenin seviyesini önemli görmüştür. Hiçbir konu kendi başına, doğası gereği “zihin için iyi” olan bir şey barındırmaz. Zihin tamamen dinamik bir şeydir ve “akıl” görünmeyen ve sabit olan bazı kapasitelere değil, davranışlara uygulanmalıdır. Dolayısıyla, çocukların ilgi duydukları konulara yönelmelerine büyük ölçüde izin verilmelidir. Bu ilgiler bilgece kullanıldığında, kişisel gelişime ve vatandaşlık açısından uygun olan tutumlara ve bilgilere götürecektir.

Yetkin öğretmenlerin kılavuzluğunda bireysel ilgilere yönelme özgürlüğü, ortak konuların öğrenilmesini ortadan kaldırmayı işaret etmez. Dewey'e göre, örgütlü yaşamdan kaynaklanan ortak problemler, ortak konuların öğrenilmesini zorunlu kılar. Aslında, Dewey özellikle coğrafyanın ortak müfredatta yer almasını savunur. Fakat coğrafyayı, yer isimlerinin ve şekillerinin ezberlenmesi olarak değil, “insanın evi” anlamındaki yeryüzü bilimi olarak görmüştür. Bu bakış açısı şekillerin ve bilgilerin ezberlenmesini gereksiz ve verimsiz yaparken, coğrafyayı daha farklı yaklaşımlara açık hâle getirir. Buna göre, çocuklar hangi bilgilere ve şekillere ihtiyaç duyduklarını araştırmaya devam ederken ve problemleri çözmeye çalışırken öğrenirler.

Her ne kadar “doğal” insanın, vatandaş tanımındaki insandan farklı olduğu düşüncesi bakımından Rousseau'ya son derece karşı olsa da (bu konuda Dewey liberalizmin günümüzdeki karşıtlarıyla aynı fikirdedir), çocukların farklı ilgilere göre eğitim görmesi görüşünde Rousseau'nun yanında yer alır. Şu parçada hem Rousseau'nun hem de Dewey'in görüşlerini bulabiliriz:

Genel amaç, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma amacına dönüşmüştür. Hiç kimse, doğal güçlere önem verme prensibini dikkate alırken doğal güçlerin farklı bireylerde farklı şekillerde ortaya çıktığı gerçeğini görmezden gelemaz. Bu fark sadece doğal güçlerin yo-

ğunluğuna değil, aynı zamanda ve daha çok bu güçlerin niteliklerine ve düzenine karşılık gelir. Rousseau'nun dediği gibi: “Her birey *ayırt edici* bir yapıyla doğar. ... Farklı eğilimleri olan çocuklara fark gözetmeksizin aynı uygulamaları yaptırıyoruz; bu eğitim onların özel eğilimlerini ortadan kaldırarak, körelmiş bir tek biçimlilik doğuruyor. Dolayısıyla, çabamızı doğanın gerçek armağanlarının gelişmesine engel olarak harcadıktan sonra, kaybettiğimiz pırıltının yerine kısa ömürlü ve hayali bir zekâ pırıltısı görürüz ve yok ettiğimiz doğal yetenekler artık geri gelmez.”³⁰

Dolayısıyla, Adler'inki gibi planlar Dewey'in çalışmaları içerisinde destek bulamaz. En iyi ve en bilge ebeveyn, eğitimi herkes için özdeş bir eğitim olarak tanımlamaz. Peki, eğer çocuklar özdeş eğitim almazlarsa, bir eğitim şekli bir başka eğitim şeklinden daha iyi olmayacak mıdır? Toplumun değerlerine ulaşma yolunda bazı çocuklar diğer çocuklardan daha iyi hazırlanmış olmayacak mıdır?

Bu durum, eleştirel teorisyenler için büyük bir ikilemdir. Eğer toplum ve eğitim, her bireyin hiçbir ceza görmeksizin kendi ilgilerinin peşinde olabileceği şekilde düzenlenseydi, o zaman eleştirel teorisyenler Dewey'le çekişme içerisinde olmazlardı. Fakat toplum, okulları ve müfredatı bireysel ilgilere göre değil, sınıfsal ilgilere göre organize etmiştir. Michael Apple'ın yorumladığı gibi: “Daha diğer grupların bilgileri gün yüzü görmeden bazı grupların bilgilerini en akla uygun ve resmî bilgi olarak tanımlama kararı, toplumda kimin güce sahip olduğuna dair son derece önemli şeyler ifade eder.”³¹

Adler'in tüm çocukların sahip olmasını istediği bilgiler, çok uzun süre boyunca ayrıcalıklı sınıflarla özdeşleşmiştir. Bu durumda, tüm çocukların bu bilgileri edinmesini istemek cömert bir jest midir? Yoksa bu istek sadece, gücü elinde bulunduranların “Fırsat eşitliği verildi ama çoğu insan bunlardan fayda sağlamak için yeteri kadar parlak ya da hevesli değildi.” demesine olanak mı sağlayacaktır? İlgilerine bakılmaksızın bütün çocukların tamamen aynı konuları çalışmak zorunda olduğu bir plan şüphesiz ki, ya içsel olarak ilgi sahibi olan çocukları ya da aileleri tarafından içsel ilgilerine baskın gelecek dışsal ilgiler oluşturulan çocukları kayıracaktır (Daha önce değindiğimiz, temel ilişkilerden kaynaklanan eşitsizlikler tartışmamızı hatırlayınız.).

Ulusal bir müfredat ve ulusal standartlar hakkındaki öneriler üzerine yorum yaparken, Apple aynı kaygıyı dile getirir: “Ulusal bir müfredat ve ulusal testlerin eğitimsel gerekleştirilmelerinin ardında çok tehlikeli bir ideolojik saldırı olduğunu ileri sürmek isterim. Bunun etkileri, bu toplum-

da hâlihazırda kaybedecek en fazla şeye sahip olanlar açısından gerçekten yıkıcı olacaktır.”³²

Tabii ki, Apple’ın kaygı duyduğu kimselerin gerçekten kaybedecek *en az* şeye sahip olan kimseler olduğu iddia edilebilir. Onları dâhil etme üzerinde ısrar eden bir sistem, herhâlde onların durumlarını daha kötü hâle getiremez. Bu durum, eleştirel teorisyenler açısından ortaya çıkan ikilemin özüdür. Eleştirel teorinin cevabı şöyledir: toplumsal koşulları iyileştirme iddiasında bulunan bir sistem eğer hem toplumsal koşulları değiştirmeyi başaramaz hem de bu başarısızlığıyla statükoyu meşrulaştırırsa, bu durumda böyle bir sistemi yasalaştırmış olmak hiçbir şey yapmamış olmaktan daha kötüdür. Bu, Apple’ın korktuğu şeydir -ayrıcılık sınıflar ve ulusal rekabet adına, yoksulların çocukları daha alt sınıflara her zaman olduğundan daha sabit şekilde yerleştirilecek ve oraya daha sıkı saplanacaktır:

Cinsiyet, ırk ve etnik köken ya da sınıf temelli “aynı muamele” hiç de aynı değildir. Demokratik bir müfredat ve pedagoji, “okuldaki kültürel repertuarı ve değişik toplumsal konumlandırımları ve bunlar arasındaki güç ilişkilerini” tanıyarak yola çıkmalıdır. Dolayısıyla, eğer “gerçek eşit muamele” üzerine eğiliyorsak ve bence eğilmeliyiz, o zaman müfredatı, öğrencileri fark edilir şekilde güçlendiren ve güçsüzleştiren türde farklılıkları tanıma üzerine kurmalıyız.³³

Daha ileri giderek, Rousseau ve Dewey gibi, başlangıç noktasının bireysel ilgilerin karşılığı olması gerektiğinde ısrar edebilirdim. Yetenek ve ilgiler etrafında geniş şekilde organize edilmiş, ortak beşeri problemlerin ciddi incelemeleriyle doldurulmuş ve zenginleştirilmiş bir eğitim, anlamlı bir eşitliğe ulaşmanın en güçlü olasılığıdır.³⁴

Fakat okulun rolü sınırlıdır. Bugün okul sadece bazılarının yoksulluktan kurtulmasına yardımcı olabilir ama bazıları kurtulamaz. *Bazı* insanlar, “çalışan yoksullar” olarak, şu anda yapılması gereken bazı işleri yapmak zorundadırlar. Peki, bu insanlar neden yoksulluk içerisinde yaşamalıdır? Eğer herkes Adler’in tanımladığı gibi iyi eğitilmiş olsaydı, bu tür işler yine de yapılmak zorunda olurdu. Ama eğer bu işler değerliyse, bu işlerden yeteri kadar para kazanılması gerekir. Bu problem okulun kontrolünün ötesindedir. Ama bu konuyu çalıştıkça, herkesin aynı müfredata tabi olmaya zorlandığında eşitsizliklerin ortadan kalkacağını varsaymanın büyük bir hata olduğunu görürüz.

Bugün en iyi okulun yapabileceği şey (toplum bunu bile desteklemeye gönlüsüz gibi görünmektedir), tüm çocuklara yeterli tesisler, entelektüel gelişimi

destekleyen uzun süreli bakım ilişkileri ve hiyerarşik olmayan şekilde düzenlenmiş bir farklılaştırılmış müfredat sağlamaktır. Daha önceki analizimizi dikkate alınca, bu önlemlerin alınmasını beklememek için birçok neden bulabiliriz.

ÖZET SORULAR

1. Neden Kartezyen ve Kantçı birey anlayışları paradoksaldır?
2. Doğru diye bir şey var mıdır? Kaynağı nedir?
3. “Başlangıç durumu” gerçek bir tanım olarak mı yoksa bir strateji olarak mı düşünülmelidir?
4. Liberallerin “doğru” kavramına “iyi” kavramından daha yüksek öncelik vermesi ne demektir?
5. Dewey, faydacıların sonuçlara vurgu yapmasını beğenmiştir. Peki Dewey neden faydacı değildir?
6. Rawls neden siyasi olanı göz ardı etmekle suçlanmıştır?
7. İnsanların peşinde olduğu -mutluluk gibi- sadece tek bir iyi mi vardır? Peki bu ölçülebilir mi?
8. Faşistler ile toplulukçular hangi konu üzerinde anlaşırılar?
9. Dewey neden bazen “demokratik toplulukçu” olarak adlandırılır?
10. Dewey, *Okul ve Toplum*’da söz ettiği “en iyi ve en bilge ebeveyn” ifadesine nasıl açıklık getirebilirdi?
11. Okullardaki *eşitliği* nasıl tanımlamalıyız?
12. Daha çok avantajlı olandansa, daha az avantajlı olanın eğitimine mi daha fazla harcama yapmalıyız? Bu konudaki kararımızı nasıl gerekçelendirebiliriz?
13. Şu ifadeyi düşünün: Eğer nüfusun yüzde 15’inin yoksulluk (açlık değil) sınırında yaşaması geri kalan yüzde 85’in refahını garanti ediyorsa, bu yüzde 15’in yoksulluk sınırında yaşaması etik olarak uygundur. Faydacılar bu durumu önleyebilirler mi?
14. Okullarda tarafsızlığı sağlamak için tüm çocuklara aynı müfredatı mı zorunlu tutmalıyız?
15. Topluluk her zaman iyi midir?
16. Neden çocuklar kendilerine eğitilmiş bir kişi modeli olabilecek ve kendilerine bireysel olarak bakım sağlayacak bir yetişkine ihtiyaç duyarlar?
17. Eğitimde güvenin rolü nedir?
18. Adler’in önerisi [*Paideia Proposal*] demokratik midir, yoksa elitist midir?
19. Ulusal bir müfredat akımını savunmalı mıyız? Bu eşitliği sağlayacak mıdır?
20. Okullar bireysel farklılıkları nasıl destekleyebilirler?

ILAVE KAYNAKLAR

Liberal bakış açısı için, bk., John Rawls, *Bir Adalet Teorisi*; toplulukçu bir eleştiri için, bk., Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*. Dewey'in liberal-toplulukçu tartışmalar hakkındaki zekice öngörüsü *The Public and Its Problems* eserinde bulunabilir. Birleşik Devletler okullarındaki eşitsizliklerin dramatik bir tasviri için, Jonathan Kozol, *Savage Inequalities*. Okullaşmanın ve tarafsızlığın geleneksel olmayan bir yaklaşımı için, Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools*. Topluluk oluşturma üzerine, bk., Thomas Sergiovanni, *Building Community in Schools*.

Eğitim Reformu Problemleri

Bu bölümde, son zamanlarda eğitimde önemli bir yer edinen eğitim reformu hareketinin belirgin kavramlarını inceleyeceğiz. Bunlar arasında *eşitlik*, *hesap verebilirlik*, *standartlar* ve *sınav* kavramları yer alır. Bu kavramları analiz ederken, önceki bölümlerde ve özellikle toplum ve siyaset felsefesinde değindiğimiz unsurları kullanacağız. Eğitimciler, ebeveynler ve politikacılar bu kavramları her gün kullanırlar. Fakat bu kavramlarla tam olarak ne ifade edildiğini ya da bu kavramlar analiz edildiğinde hangi konularda derin ayrılıklar oluşabileceğini sormazlar. Bunlar tam olarak felsefeye uygun görevlerdir.

Eşitlik

Amerikalılar *eşitlik* kelimesini çok sever. Bağımsızlık Bildirgesi, “Herkes eşit yaratılmıştır.” der. Fakat kurucular buna gerçekten inanmamıştır. Yalnızca birkaçı siyahlar ile beyazların, kadınlar ile erkeklerin eşitliğine inanmıştır. Bağımsızlık Bildirgesi’nde sadece “acımasız vahşi yerliler” göndermesi vardır ve Yerli Amerikalı nüfus bağımsızlığın ilanından sonraki bir asırdan fazla bir süre boyunca katledilmiştir. Bildirge’yi yazarlar ve imzalayanlar *eşitlik* ile neyi kast etmiş olabilirler? Bu kavram Bildirge’nin oluşturulmasında yer alanlar için, tüm özgür vatandaşların siyasi olarak eşit olduğu anlamına gelmiş olabilir. Fakat bu da tartışmalıdır çünkü mülkiyet sahibi olanlar, olmayanlara göre ayrıcalıklıydılar. Belki de basitçe, yeni ülkede hiçbir saltanat ya da kalıtsal soyluluk olmayacağı anlamına geliyordu. Bunu burada çözemeyiz ama bu çelişkiler bize *eşitliğin* karmaşık bir kavram olduğunu gösterir.

Günümüzdeki genel kabule göre, eşitlik kanun önünde herkesin aynı muameleyi görme hakkına karşılık gelir. Bu kabulde bile, vatandaşların haklarına karşın yabancıların hakları, savaş esirlerine karşın yasa dışı savaşçıların hakları gibi tartışmalar devam eder. Ayrıca zenginlik de rol oynar gibidir; yoksullar yeteri kadar yasal danışmanlık alamazlar. Yine de, bu, yorumlama ya da tanımlamadan çok uygulamayla ilgili bir yanlışlıktır.

Fakat eğitimcileri her zaman ilgilendiren başka bir eşitlik anlayışı vardır. Bütün çocukların okulda zorunlu olan şeyleri öğrenme kapasiteleri eşit midir? İlk dönemlerdeki davranışçılardan bazıları dışsal şartların öğrencilerin neleri yapabileceğini tümüyle belirlediğini düşünmüşlerdir.¹ Fakat çoğu insan çocukların farklı kapasiteler ve eğilimlerle doğduğuna inanır. Bir önceki bölümde gördüğümüz gibi, hem Dewey hem de Rousseau çocukların çok farklı yetenekler ve ilgiler taşıdığına ve tek biçimci, standart bir programa tabi olmalarını gerektiğine inanmışlardır. Harvard Üniversitesinin uzun süre rektörlüğünü yapmış olan Charles W. Eliot şunları söyleyecek kadar ileri gider: Eğer demokrasi tüm insanları ya da tüm çocukları eşit yapmaya çalışmaksa, bu doğayla savaşmak demektir ve bu savaşta demokrasi kesinlikle yenilmezdir. Doğanın, eğitilme kapasitesinin ya da entelektüel gücün eşitliği diye bir şey yoktur.”²

Fakat doğal eşitsizliklerin kabul edilmesi, Eliot’un önermeye çalıştığı gruplayıcı işlevi gerektirmez. Öğrencileri profesyoneller, yöneticiler, sanayi işçileri, ya da gündelikçiler olarak yetiştirecekleri farklı gruplara ayırmamız gerekmez. Burada eğitimsel hedef, çocukların cazip ve zengin eğitim programları içerisinden bilgiye dayalı tercihler yapmalarına yardımcı olmaktır. Ama eğer programları farklı “kapasitelere” göre düzenlersek, beklenmeyen etkiler gruplama ile aynı olmayacak mıdır? Aslında bu durum liselerde çok çeşitli programların sunulmasının bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bugün öğretmenlerin çoğu “izleme” uygulamasının, yani not ortalamasına göre ders seçme uygulamasının etkilerinden şikayetçidir. Nadiren dile getirilen bir diğer etki ise, çok sayıda öğrencinin lise mezunu olmasıdır. Eğer bu etkileri yan yana koyarsak, kendimizi bir çıkmazın içerisinde buluruz. Bir yandan, öğrencileri (genellikle yoksul olan ve/veya azınlık gruplarından gelen öğrencileri) program izlemesine tabi tutmak açıkça yanlıştır; bu onların mesleki tercihlerini kısıtlayacaktır. Diğer yandan, öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerini görmezden gelip hepsini tek bir programa yerleştirmek de yanlış durmaktadır. Aslında giderek artan tehlike, eşitlik adına bunu yapmaya devam etmemizin liseyi yarıda bırakma oranını arttırabilecek olmasıdır.

Bu çıkmaz aşılabilir mi? Bunu, eşit fırsatlar ile eşit çıktılar arasında bir ayırım yaparak çözebiliriz.³ Bireysel farklılıklar hakkındaki bilgimiz göz önüne alındığında, yirmi birinci yüzyılın başında, eşit çıktılarının baskın olması garip görünebilir. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (HÇGK) yasasıyla, politikayı belirleyenler tüm çocukların her bir eyalette belirlenen “aynı yüksek standartları” karşılaması gerektiğine karar verdiler. Bu yaklaşımda, belirlenen çıktılar standartlaştırılmış sınavlarda alınan puanlarla ölçülür ve böyle bir yöntem de standartlaştırılmış bir eğitim programını gerektirir.

Birleşik Devletler’deki eğitim tarihine dürüstçe bakarsak, yoksul kesimler ve azınlık gruplarından gelen öğrencilere çok kötü hizmet verdiğimizizi -utunarak- kabul etmemiz gerekir. Bu yeni bir kusur değildir. Eğitim eleştirmenleri 1960’lardaki problemleri belgelemişlerdir⁴; fakat bu öğrencilerin şartlarını iyileştirmek adına çok az şey yapmıştır. Bu bakımdan açıkça, okulların tüm öğrenciler açısından kabaca aynı sonuçlara ulaşmasını istemenin haklı bir yanı vardır. HÇGK sınav sonuçlarının ırk, cinsiyet ve özel eğitimsel kategorilere göre ayrılmasını ve belirlenmiş her bir grubun sabit standartları yakalamasını zorunlu tutar. Grup seviyesinde, ortalama bir siyahi öğrencinin ortalama bir beyaz öğrenci kadar iyi yapabilmesini beklemek tamamen mantıklıdır; fakat özel eğitim öğrencilerinin ve İngilizceyi yeni öğrenen öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilerle aynı standartlarda tutulması saçmadır. Eğer özel eğitim öğrencileri diğer öğrenciler kadar iyi yapabilecek olsalardı, zaten özel eğitim almazlardı.

Bu garip koşulları bir yana bırakırsak, siyahi öğrencilerin beyaz öğrenciler kadar iyi olmalarını neden istemeyelim? Irklar arasındaki açığın bir nedeninin, öğretmenlerin azınlık gruplarından gelen öğrencilere karşı daha düşük beklentilere sahip olmasına bağlanır -“düşük beklentilere sahip, yumuşak huylu bir dar kafalılık.” Siyahi öğrencilerden beklentilerimizi yükseltmek doğrudur. Fakat çok daha fazlası yapılmalıdır. Yıllardır yapılan araştırmalar sayesinde biliyoruz ki, sınav sonuçları ebeveynlerin geliri ve eğitim seviyeleriyle yüksek derecede orantılıdır. Basitçe eşit çıktılarda ısrar etmek -“mazeret kabul etmek”- yeterli değildir; girdiler ve fırsatlar hakkında da bir şeyler yapılmalıdır.

Fakat fırsat eşitliği tartışmasına geçmeden önce eşit çıktılara ulaşma çabalarıyla ilgili ve çoğu öğretmenin bu çabalara karşı neden bazı çekincelere sahip oluklarıyla ilgili birkaç şey daha söylememiz gerekir. İlk olarak, Eliot’un dediği gibi, insanlar kapasiteleri açısından farklılık gösterirler. Genel olarak, eşit akademik çıktılar istemek gerçekçi değildir. Fakat burada bir durmalıyız. Belirli seviyedeki minimum standartlara tüm (ya da neredeyse tüm) öğrenciler tarafından ulaşılmasını istemek hem gerçekçi hem de demokratik olarak zo-

runlu olabilir. Bu standartlar ne olmalıdır, bu standartlara ulaşmak için hangi yöntemler kullanılmalıdır ve öğrencilerin başarıları nasıl değerlendirilmelidir?

Günümüzde popüler bir slogan, “tüm çocuklar öğrenebilir” şeklindedir. Bu sloganın amacı, eğitimcilere ırk, cinsiyet, ekonomik durum ya da dışsal herhangi bir faktöre dayanarak öğrenciler hakkında öğrenme beklentileri geliştirmemeleri gerektiğini hatırlatmaktır. Fakat bu şekilde ifade edildiğinde, bu sloganın içi boştur. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği şey nedir? Şüphesiz, öğrenciler okulların zorunlu gördüğü her şeyi öğrenebilir demek doğru olmaz. Bu slogana bir X eklediğimizde -“tüm çocuklar X’i öğrenebilir”- X’e bağlı olarak, bazı öğrencilerin bunu öğrenemeyeceğine ya da çok zorlanacağına haklı olarak karar verebiliriz. O hâlde şunu da cevaplamamız gerekir: X’i neden öğrenmeleri gerekir? Bu soruyu sormaya bile nadiren zahmet ederiz.

Öğrencilerin hepsini aynı dersleri almaya zorladığımızda, farklılıkları düştürmektense muhtemelen arttırırız. Uygun yeteneklere sahip olan, konuya bağlı kalan ve yeterli kaynaklara sahip olan öğrencilerin durumu muhtemelen daha iyi olacaktır. İlgi, yetenek ve kaynaklar bakımında yoksunluk içinde olan öğrenciler ise iki misli kaybederler. Bir şeyde başarısız olmayı yaşarken ve bu şey kendi seçimleri değildir; aynı zamanda daha iyi yapabilecekleri başka derslerden de mahrum kalmış olurlar.

Bir başka itiraz, sınav sonuçlarını eşitleme yoluyla eşit çıktılara ulaşmaya çalıştığımız zaman ortaya çıkar. Öğretim programı verimsizleşir. Şüphesiz, yalnızca standartlaştırılmış sınavlara hazırlık üzerine yoğunlaşmış bir program, Adler’in önerdiği zengin geleneksel programa çok az benzerlik gösterir. Adler’in programına karşı eleştiriler zaten yöneltmiştir; aynılık, eşitliği değil eşitsizliği ortaya çıkarır. Fakat Adler’in programı en azından bazı öğrencilere hitap eder ve içerik bakımından zengin olduğu inkar edilemez. Böyle bir programı lisedeyken deneyimlemiştim ve Latince, tarih, matematik ve edebiyat konularını sevmiştim. Fakat sınıf arkadaşlarımdan çoğu bu programdan nefret etmişti, onlara bir şey katmamış, kaybettirmişti. Günümüzde, standartlaştırılmış sınavlarda sorulacak olan belirli içeriğe önem veren okullarda ise bütün öğrencilerin kaybettiği söylenebilir.

Eğitimciler ve politikayı yönlendirenler, ulaşılması beklenen eğitimsel hedefleri eşit çıktılar olarak belirlemeden önce, eşitlemek istedikleri çıktıları analiz etmeye ve tartışmaya zaman ayırmalıdır. Şüphesiz, mümkün olsa bile, herkesi birbirinin aynısı yapmak istemeyiz. Tüm öğrencilerin başarıyı deneyimlediği bir sistem oluşturma çabası takdire değerdir; fakat bir öğrenci için başarı sayılan şey, bir başka öğrenci için başarı sayılan şeyden çok farklı olabilir.

Bireyler ilgilerine ve yeteneklerine uygun tercihler yapmakta özgür bıraktığında, yine de ırk, etnik köken ya da cinsiyet bağlamında gruplandırılmış öğrenciler için kabaca eşit çıktılar bekleyebirdik. Neden, örneğin siyahi öğrenciler, eğitimsel olarak önemli bulduğumuz herhangi bir alanda daha az iyi olsunlar? Tutarlı bir şekilde hem tüm çocukların akademik, mesleki ya da ticari dersleri gururla seçebilme yetkisi olması gerektiğini, hem de hiçbir öğretim programının farklı gruplardan gelen öğrenci sayıları bakımından orantısız olmaması gerektiğini savunabiliriz. Eğer bir program orantısız olursa ve özellikle, diğerleri kadar zengin ve saygın bir program değilse, o zaman açık şekilde adaletsizlik vardır.

Eşit fırsatlar sunmadan, eşit çıktılar beklemek imkansızdır ve dolayısıyla eşit çıktılar ile fırsat eşitliği arasında basit bir seçim yapamayız. Eşit çıktılar yönünde seçim yapan bazı kimseler, herkes için aynı programın uygulanması ve herkesten aynı şeylerin beklenmesinin fırsat eşitliği demek olduğunu savunur. Eğer tüm öğrencilerin akademik konuları çalışmalarını zorunlu tutarsak ve hepsinden bu konularda başarılı olmalarını beklersek, fırsat eşitliği sunmuş oluruz. Eşit çıktıları savunanların büyük çoğunluğu, bazı öğrencilerin ekstra yardıma ihtiyaç duyacağını kabul ederler ve sunulan fırsatların gerçekten eşit olmasını sağlamak için bu yardımı da sunmak zorunluluğunu kabul ederler.

Ama okul tek başına fırsat eşitliğini sağlayabilir mi? Okul başarısıyla ebeveynlerin ekonomik/eğitimsel statüleri arasında yüksek bir ilişki olduğunu söylemiştik. Zengin ve yoksul arasında, eğitimsel olarak ayrıcalık olan ve olmayan arasında eşit çıktılar beklemek gerçekçi değildir. Ekonomik farklılıkların okul başarısı üzerinde güçlü etkileri olduğunu kabul edenler, genellikle doğrulayıcı eylem anlayışını savunurlar; çünkü ebeveynlerin eğitimsel ve ekonomik ilerlemelerinin büyük olasılıkla çocuklarının eğitimsel başarısına aktarılacağına inanırlar. Bu, rakip bireyler arasında hakkaniyeti belirleyen kesin kurallar yerine, grupların ve toplumun refahına daha çok önem veren çok güçlü bir argümandır. Ayrıca, Birleşik Devletler’de uzun yıllar boyunca beyazlara yönelik bir çeşit doğrulayıcı eylem planı açıkça uygulandığı kabul edilmelidir.⁵ Her ne kadar hem grupların iyileştirilmesi hem de bireyler açısından hakkaniyeti sağlayacak kesin kuralların varlığı önemli değerler olsa da, Isaiah Berlin’in vurguladığı gibi⁶ belki de her iki değeri birden sağlayamayabiliriz. Bazen önemli değerler arasında seçim yapmak zorunda kalırız; seçim yaparken, toplumun tümünün refahı açısından hangisinin o an için daha önemli olduğuna karar vermemiz gerekir.

Çocukların okul başarısı üzerinde birçok çevresel faktörün etkisi vardır. Kurşun zehirlenmesinden, astımdan, görme probleminden ve diş ağrısından muzdarip olan çocukların derslerle enerjik şekilde ilgilenmeleri olanaksızdır.⁷ Adil bir toplum bu tür eşitsizliklerin en kötülerini ortadan kaldırmak için bir şeyler yapabilir ve bunları, yalnızca öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için yapmaz, basitçe doğru olan şeyin bunları yapmak olduğu için yapar.⁸

Çıktıların eşitliği ile fırsat eşitliği arasında bir seçim yapmak muhtemelen yanlıştır. Bunlar arasında koparılamaz bir bağ vardır. Hangi çıktıların eşitlenmesi gerektiğini sormak zorunda kaldığımız gibi, fırsat eşitliğini savunurken hangi fırsatlardan söz ettiğimizi de sormak zorundayız. Her öğrencinin Harvard'a girme fırsatı olmalı mı?⁹ Bu hangi anlamdadır? Fırsat eşitliği, herkesin zengin olma fırsatına sahip olması gerektiği anlamına mı gelir? Fırsat eşitliği sağlanmalıdır şeklinde tek bir hedefe odaklanmak yerine, fırsat eşitliğini tüm öğrencilere fiziksel, entelektüel, duygusal ve ahlaki olarak yardım etmek anlamında düşünersek, o zaman çıktılar kadar girdilerin de dikkate alınması gerektiğini görürüz.

Doğru olan bu olduğu için, tüm çocuklara güvenli, sağlıklı ve entelektüel olarak zengin bir çevre sunmalıyız. Çocukları liberal demokratik bir hayata hazırladığımız için, çocuklar tercihlere sahip olmalıdır. Fakat bu tercihler anlamlı değil, bilgiye dayalı olmalıdır. Hiçbir çocuk, sınav sonuçlarına dayalı bir eğitim programına zorunlu bırakılmamalıdır. Aksine, çocuklar, okulların gurur ve kendine güvenle önerdiği eğitim programları arasından birini seçebilmelidir. Fakat bu paragraftaki “-meli/-malı” çokluğuna dikkat ediniz. Bunları gerçeğe çevirmek için, mesleki eğitim programlarını akademik programlar kadar zengin ve saygı değer yapmamız gerekir.¹⁰ Tüm mesleklerle ve yeteneklere karşı Whitmanvari bir saygı anlayışına sahip vatandaşlar geliştirmeye çalışmamız gerekebilir. Bireysel haklar ve özgürlükler olarak tanımlananların bazılarını çoğunluğun iyiliği için feda etmek zorunda kalabiliriz (Bu haklar nelerdir ve nereden kaynaklanırlar?). Ve bu hedefeler ve yöntemler oldukça karmaşık olduğu için, burada ele aldığımız problemler zekice tartışmalara açık olmalıdır.

Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik talebi eğitime iş dünyasından aktarılmıştır. Şirketler yaygın olarak, çalışanlarını performanslarından sorumlu tutarlar ve bu performans neredeyse her zaman şirketin kâr oranıyla bir şekilde ilişkilidir. Benzer şekil-

de, bazı insanlar, eğitimcilerin performanslarından ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinden sorumlu tutulmaları gerektiğini düşünürler.

Fakat iş dünyasında bile kârdan ya da “işin özünden” daha çok şey dikkate alınmak zorundadır. Ürünün kalitesine, işçilerin durumuna, etik açıdan doğru yöntem ve usullerin kullanıldığına dikkat etmek gerekir. Eğitimdeki durum ise daha karmaşıktır. Okulların çeşitli temel hedefleri vardır ve okullar hem bireylerin gelişimini sağlamak hem de liberal demokrasinin sağlığını korumak zorundadır. Okullar, çocukların birçok konuda bilgi ve beceri sahibi olmalarına yardım etmek üzere düzenlenir; ayrıca, demokratik yaşama uygun sosyalleşme kalıplarını ve belirli bilgileri öğretmekle vatandaşlar yetiştirmekle yükümlüdürler.¹¹

Eğitim tarihi, eğitimin hedefleri üzerine süregelen bir tartışma olduğunu gösterir. Bu tartışma, her neslin dâhil olduğu bir tartışmadır. Bugün çok sayıda politikacı dar ve sınırlı hedeflere vurgu yapar. Eğitimin hedefleri hakkındaki soruların çoktan cevaplanmış olduğunu varsayarak, standartlaştırılmış sınavların sonuçlarına odaklanırlar ve bu sonuçları öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarının ana göstergesi olarak görürler. Fakat sorumluluk sahibi eğitimciler, eğitimin hedeflerinin haklı şekilde bu derece sınırlandırılmayacağıyla ilgili olarak uzun zamandır uyarılarda bulunur. Örneğin eğitimciler 1918’de *Ana Prensipler Bildirisi* ile eğitimin yedi büyük hedefini belirlediler:

1. Sağlık,
2. Temel işlemler,
3. Saygın bir aile üyeliği,
4. Meslek,
5. Vatandaşlık,
6. Serbest zamanın değerli şekilde kullanılması,
7. Etik karakter.¹²

Bu hedeflerden her hangi birinden vazgeçilmesi belki sadece birkaç kişi tarafından önerilebilecek olmasına rağmen, aslında -bilgisizlik, tembellik ve öngörüsüzlük sonucunda- bunların bir çoğundan vazgeçtik.

Okullarımızda hedefler hakkında yeniden tartışılmaya başlanmalıdır. Hepimiz okulların ve eğitimcilerin sorumlu tutulması gerektiğinde anlaşabiliriz. Fakat şu soruyu sormaya devam etmeliyiz: Neye karşı sorumluluk? Ve bu sorunun hemen ardından, üzerinde anlaşılan hedeflere nasıl ulaşılması gerektiğine dair derin bir tartışma gelmelidir. Eğer belirli amaçlara ulaşılmasına

dair sorumluluk almak gerekirse, bu hedeflere ulaşmanın araçlarına dair de sorumluluk almamız gerekmez mi?

Bugün federal kanunlarca zorunlu tutulan temel bir hedefi ele alalım: her öğrencinin standartlaştırılmış sınavlardan yeterli seviyede puan alması. Bazılarımız, bu hedefin diğer hedeflerden daha üstün tutulmasını sorgularız. Ama eğer bunu kabul edersek, bu hedefe nasıl ulaşmalıyız? Bunu nasıl yaptığımızın önemi var mıdır? George Orwell, eğitim gördüğü saygın bir özel okulda çocuklara Latinceyi ve tarihi nasıl öğrettiklerini tüyler ürpertici bir şekilde anlatır.¹³ Orwell'in katlandığı -bedensel şiddet, bir başına bırakılma, utandırma, bıkırtıcı derecede tekrar, aşırı derecede rekabet, sürekli baskı uygulama gibi- yöntemleri bugün çoğu insan kabul etmez. Bu yöntemlerin en azından bazılarını reddederiz. Fakat bazı okullar utandırma, bıkırtıcı derecede tekrar, aşırı derecede rekabet ve sürekli baskı uygulama gibi yöntemleri hâlâ kullanır. Yakın zamanda, bir eğitim yöneticisinin öğretmenlere, “nasıl yapıldığı önemsiz” olduğunu ve öğrencilerin en önemli sınavdan iyi not almalarının sağlanmasını, -başlarında nöbet tutularak da olsa- yeter ki yapılmasını söylediğini duydum. Bunu şakadan söylediği neredeyse kesin olmasına rağmen, bütün öğretmenler haklı olarak dehşete kapılmıştı.

Belki yalnızca birkaç öğretmen böyle sorumsuzca konuşabilir. Fakat çoğu, sınavlara hazırlık amacıyla öğrencilere her gün sıkıcı testler vermeye hazırdır. Böylece çoğu öğrenci müzikten, sanattan ve eğitim amaçlı gezilerden mahrum kalır. Sınırlı bir akademik aktivite olan bu test uygulaması, varlıklı öğrencilerin gittiği okullardan çok azınlık gruplarından ve yoksul kesimlerden gelen öğrencilerin daha fazla olduğu okullarda daha çok görülür. Bu uygulama, yoksul öğrencilerin daha iyi yapmasına yardımcı olmanın bir aracı olarak gerekçelendirilebilir mi? Daha varlıklı ebeveynler çocuklarının bu şekilde eğitilmesine izin verirler miydi?

Son birkaç paragrafta, *sorumlu* ve *sorumluluk* kelimelerini kullandım. *Hesap verebilirlik* kavramını reddetmeden, daha kapsamlı duran sorumluluk kelimesini kullanmanın ne kazandırdığını sorgulayabiliriz. *Sorumluluk* ve *hesap verebilirlik* kavramları farklı şeylere işaret ederler. Hiyerarşik olarak üstümüzde olan kimselere karşı *hesap veriyoruz*; fakat altımızda olanlara karşı ise *sorumlu* oluruz. Tabii ki bu yorum, bu kavramların tek yorumlanış şekli değildir. Fakat yine de önemli bir noktaya işaret eder. Öğretim açısından önemli bir sorumluluk anlayışı, her zaman öğrencilerimiz açısından en iyi olanı düşünmeye ve desteklemeye iter. Buna karşın, hesap verebilirlik talebi genellikle uyum sağlamaya neden olur. Yasal gerekleri sağlayacak ve üstlerimizi memnun edecek şeyler nelerdir? İlginçtir, bu, iş dünyasında da sıklıkla görülür. Kâr

odaklı bir hesap verebilirlik anlayışı ürünlerin kalitesine, işçilerin refahına ve iş antlaşmalarının bütünlüğüne daha az önem verme eğilimindedir. Bu problem kelimelerin değiştirilmesiyle tamamen çözülmez. Fakat böyle bir değişiklik düşüncelerimizi genişletir ve belki daha aydın bir uygulamaya neden olur.

Sorumluluk üzerine yapılan vurgu dikkatimizi tekrar girdilere yöneltir. Yalnızca belirli akademik çıktılar bakımından değil, aynı zamanda ne sunduğumuz, hangi yöntemleri seçtiğimiz, kurduğumuz ilişkilerin kalitesi bakımından da sorumluluk taşırız. Çocukların farklı ilgi ve yeteneklere sahip olduğunu -Dewey ve Rousseau gibi- kabul ederiz ve sorumluluğumuz standart bir ürün çıkarmak değil, onları geliştirmektir.

Öğretmenlerdeki samimi sorumluluk duygusunu nasıl arttırabiliriz? Çoğu öğretmen mesleğe güçlü bir sorumluluk duygusuyla başlar. Bu duyguyu sürdürmek için, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bakım ilişkilerini teşvik edecek yollar bulmalıyız. Bunu yapmanın bir yolu, öğretmenlere şu andaki gibi tipik olarak bir yıl yerine üç yıl boyunca aynı öğrencilerle çalışma imkanı vermektir. Bakım ve güven ilişkileri geliştirmek zaman alır; bu süre verilmeli ama zorunlu tutulmamalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler rızaları olmaksızın bir arada kalmaya zorlanırsa, hedeflenen faydalar büyük olasılıkla kaybolacaktır. Neyi amaçladığımızı ve yöntemlerimizin bu amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını sürekli olarak sormalıyız.

Standartlar

“Standartlar hareketi” olarak adlandırılan bir eğitim reformu şekline karşı son derece eleştirel bir makalede, Roger Shattuck bu hareketin bir taklit, rezalet olduğunu iddia eder. Ona göre, belirli bir öğretim programı olmadan hiçbir standart olamaz.¹⁴ Standartlar hareketinin bir hata olduğu hakkında, çoğu eğitimci Shattuck ile aynı düşüncededir. Fakat Shattuck’tan farklı nedenlerle böyle düşünürler.

İçerik standartlardan önce mi belirlenmelidir? Bu, *standart* ile neyi kast ettiğimize bağlıdır. Diane Ravitch -diğerleri yansıra- içerik (ya da öğretim programı) standartları hakkında yazar.¹⁵ Buradaki kullanımıyla *standart* kelimesi, bir model programa karşılık gelir; belirtilen standartlar, programın kendisidir. Bu program geliştirme şeklinin kendine ait bir tarihi vardır. 1960’larda bazı programcılar, her bir programın davranışçı amaçlarla oluşturulmasını önerdiler.¹⁶ Davranışçı bir amaç, bir öğrencinin neyi hangi şartlar altında ve hangi yeterlikte yapacağını kesin olarak belirtir. Bu yeterlik seviyesi, çoğu kimsenin bir standart olarak anladığı şeydir. Bu anlayışa göre, Shattuck açıkça haklı-



dır. İçerik, bir yeterlik seviyesi oluşturulmadan önce belirlenmelidir. Fakat bir standardı örnek bir model olarak düşünürsek, o zaman “içerik standardı” olarak adlandırılan şey belirtilmiş bir içerik olarak görülebilir -yani, standart bir öğretim programı olarak.

Bir öğretim programının bir standartlar grubu, davranışsal amaçlar ya da yeterlikler olarak tanımlanmasına karşı önemli bir eleştiri, böyle bir programın doğası gereği verimsiz olduğu yönündedir. Okulların öğrencilere yalnızca onlardan öğrenmeleri beklenen şeylerin tamamını öğretmesi gerektiği görüşü, özünde hatalı bir görüştür. Buna karşıt bir görüşe göre, bir öğretim programının unsurları zengin bir çeşitliliğe sahip ve kapsamlı olmalıdır -bu görüş 1970’lerden önce eğitim almış kişiler ve yakın zamanda bazı özel okullarda eğitim görmüş kişilere tanıdık gelebilir. Böyle bir program içerisinde, öğrenciler farklı alt kümeleri seçebilir ve seçtikleri alt programda öğrenim görebilirler. Öğrencilerin tercihinə sunulan genel program, her bir öğrencinin ya da bir alt grubu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü alt programlara göre çok daha geniş kapsamlı olmalıdır.

Öğretim programlarının bu şekilde geliştirilmesinin bazı olumlu yönleri vardır. Öğrenim görülebilecek çeşitli unsurların olması sayesinde öğrenciler ne öğreneceklerini şekillendirmeye yönlendirilirler ve bu şekillendirmenin bilişsel gücü sayesinde, bilgilerin öğrencilerin uzun süreli hafızalarında daha kalıcı hâle geldiği ileri sürülür. İkinci olarak, bir program oluşturma görevi yaratıcı öğretmenler gerektirir. Önerilecek her bir program yeni keşiflere açıktır (Bir kimsenin her şeyi belirlenmiş, yeniliğe kapalı bir program üzerinde öğretim yaptığını düşünemiyorum.). Üçüncü olarak, böyle bir uygulama hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında bireysel farklılıkları destekler.

Fakat, tabii ki, bu öğretim programı geliştirme yaklaşımı, (performansın ölçülmesi anlamında) standartlar oluşturmaya karmaşık bir işe çevirir. Şüphesiz, konu içeriğinin oluşturulması beklenen standartlar üzerinde önemli bir ağırlığı vardır. Örneğin, cebir bilmek ne demektir? Bir kimse bu bilgisini göstermek için ne yapmalıdır? Cebiri gelecekte iş ya da okul yaşamında kullanmak isteyenler ile bunu bir daha kullanmayacak olanlar için farklı standartlar oluşturmamız gerekir mi? Eğer bazı öğrenciler bu bilgileri bir daha hiç kullanmayacaksa neden bunları öğrenmelerini zorunlu tutuyoruz? Eğer bu soruları tatmin edici şekilde cevapladıysak, cevabımız bizi standartlar oluşturmaya götürür mü? Görülebileceği gibi, konu, öğrenciler, mevcut unsurlar ve öğretmenlerden oluşan dağarcığın tümü, savunulabilir standartlar oluşturmaya etkiler.

Evrensel standartlar oluşturulması gereken bazı konular ya da beceriler var mıdır? Örneğin, tüm öğrencilerin okuma öğrenmesi gerektiği açıktır. Ya da *Ana Prensipler*'le uyumlu olarak, her öğrencinin “temel işlemleri” öğrenmesi gerektiği açıktır. Peki, bu temel işlemler nelerdir, bunları bilmek ne anlama gelir?

Bazı eğitimciler ve politikayı yönlendirenler, burada önerdiğim gerçekçi analizin bazı öğrenciler açısından kaçınılmaz olarak “düşük beklentilere” neden olacağına dair endişe duyarlar. Özellikle, öğretmenlerin yoksul ve azınlık kesimlerinden gelen öğrencilere karşı düşük beklentiler içinde olabileceği endişesini taşırlar. Öğrencilerin neler yapabileceğine ırk, etnik köken, cinsiyet, ya da ekonomik statü bağlamında karar vermemeliyiz. Fakat bu endişe, tüm öğrencileri “aynı yüksek standartları” karşılamaya zorlayarak ortadan kalmaz. Gerçekçi olmak gerekirse, bu mümkün değildir. Dahası, eğer tüm toplum yeteneklere ve ilgilere saygı duyuyorsak, öğrencileri tekdüze bir materyal üzerinde başarılı olmaya zorlamamamız gerekir.

Standart kavramının en azından kısaca değinmek gereken bir başka anlamı daha vardır. Bazen insanlar, bireylerin -bir şekilde- daha iyi olması gerektiğini ifade etmeye çalışırken, muğlak bir şekilde standartlardan söz ederler. Öğrenciler daha çok öğrenmelidir. Öğretmenler daha iyi çalışmalıdır. Daha yüksek standartlarımız olmalıdır. Tartışmamıza önce bu muğlak iddiayla başlayabilir ve sonra önerdiğim analizle devam edebiliriz. O hâlde başlangıç noktası, “Biz daha iyisini yapabiliriz.” olarak belirlenebilir. Ama *daha iyisi* ne anlama gelecek ve buna kim karar verecek?

Görebileceğiniz gibi, bir şeyler hakkında ne şekilde konuştuğumuz son derece önemlidir. Kelimelerdeki değişiklik, yenilikçi ya da tutucu olabilir. Richard Rorty şunu söyleyecek kadar ileri gider: “En nihayetinde önemli olan şey, inanışlardaki değişiklikler değil kelimelerdeki değişikliklerdir, doğruluk değerlerinin taksimi değil doğruluk değeri adaylarındaki değişikliklerdir.”¹⁷ Standartlarda davranışsal amaçlardan yeterliklere doğru bir değişim tutucudur. Bunun -açık ya da kapalı- niyeti, birçoğunun güçlü şekilde karşı koyduğu bir program yaklaşımını sürdürmektir. Kelimelerdeki her bir değişiklik, esas kavramı daha çok kişiye hitap edecek hâle getirmeye çalışır. *Yeterlik*, *davranışsal amaç* kavramına göre daha kolay şekilde kavranır. Ama *standart* ise, *yeterlik* kelimesinden daha cazip bir kelimedir. Ama buna rağmen, esas anlayış hiç değişmemiştir. Bir sonraki bölümde, yenilikçi olabilecek bazı değişiklikleri inceleyeceğiz. Küllendiğimiz dil, ne yaptığımızı büyük ölçüde etkiler.

Sınavlar

Kelime seçimi yaptığımız şeyi yönetmede güçlü bir etkidir. *Sorumluluk* yerine *hesap verebilirlik* kelimesini seçmek, üstlerimize bizden beklenen şeyi yaptığımızı göstermek anlamında bir sınav anlayışına götürür. Böyle bir seçim yapıldığında ve hesap verebilirlik ile sınav arasındaki bağ oluşturulduğunda, sınavlarla kolay kolay ölçülemeyecek olan kazanımları yok sayma eğilimimiz demektir. Bazılarımız estetik beğeni, saygın aile üyeliği ya da birbirimize karşı bakım ve özen gösterme gibi hedefler üzerinde ısrar ettiğinde, bir kimse şöyle bir soru yöneltebilir: Peki bunları nasıl ölçeceksin? Bunlar üzerindeki başarımızın hiçbir şekilde değerlendirilemeyeceği anlamında değil ama bu hedeflerin sınavlarla doğru şekilde ölçülemeyeceği anlamında bir sorudur. Onları ölçecek sınavlar oluşturamadığımız için değer içeren hedeflerden vazgeçmemiz mi gerekir? Belki de daha kötüsü, onları ölçebilecek sınavlar oluşturmaya çalışmamız gerekir mi?

Kelimelerin dikkatli seçilmesi, aksi hâlde tartışmalı olabilecek bazı politikaları bazen kolaylaştırır. Örneğin politikayı yönlendirenlerin bazıları *eşitlik* kelimesini, özel eğitim öğrencilerinin ve kısıtlı İngilizce bilen öğrencilerin de tüm öğrenciler için zorunlu olan standartlaştırılmış dil sınavını almalarına gerekçe olarak kullanırlar. Onlara göre, eğer bu öğrenciler bu sınavı geçmeye zorunlu tutulmazsa dışlanmış hissedebilirler. Yani, *eşitlik* herkesin bu sınavı almasını gerektirir.

Sınav kelimesini çevreleyen sözcükler, bu kelimeyi etkiler. *Eşitlik*, herkese her konuda sınav uygulanmasını zorunlu tutar. *Hesap verebilirlik*, her sınavdan eşit çıktılar alınmasını gerektirir. Ve *standartlar*, hem öğretim programını hem de sınavların içeriğini belirler. Çıktıların eşit olması gerektiği için, eğitim süreci tümüyle standartlaştırılmış bir hâl alır. Bir zamanlar eğitim amaçlı geziler ve özel programlar -çocukların ilgileri doğrultusunda sunulan deneyimlerin- ayrıcalık olarak görülürken, artık sınavlar bir ayrıcalık olarak görülür.

Eğitimsel deneyimin en doğru anlamıyla, sınavlar böyle bir deneyim olabilir mi? Eğer bu sorular özgürce ve entelektüel bir arayış içerisinde incelenirse, bir sınav eğitimsel bir deneyim sunabilir. Florida eyalet sınavında sorulan şu soruyu düşünün: Bir 3-4-5 üçgeninin açıları nedir? Bir lise öğrencisi bu soruyu Vali Jeb Bush'a yönelttiğinde şaşkına dönmüştü. Öğrenci gururla kendi cevabını verdi: 30, 60, 90 derecelik açılara sahiptir. Fakat bu öğrenci yanılıyordu! Bu kısa hikâyeyle başlatılabilecek ilginç bir tartışmayı düşünün. Evren tüm olasılıklar kümesini sunmamıza engeldir ama birkaçını sıralayabiliriz: Öğrencinin cevabının neden yanlış olduğunu açıklamak; çizmek ve göstermek gibi en basit çözüm yolunu tartışmak; sınavı hazırlayanın düşüncelerini

tartışmak -yanlış cevapların (“çeldiricilerin”) nasıl oluşturulduğunu, tahmin yürütüldüğünde beklenen değerlerin nasıl hesaplandığını, ilgili matematik bilgisinin gözden geçirilmesini, doğru cevaba ulaşmanın farklı yollarının nasıl dikkate alındığını tartışmak gibi.

Günümüzdeki sınav akımıyla ilgili bu problem, sınav kullanımının kendisiyle ilgili değildir. Eğer bir sınav sorusu böyle bir düşünme sürecine yönlendiriyorsa, o zaman zengin ve kapsamlı bir ders için temel oluşturabilir. Sorunlar, sınavların sadece puan almak uğruna kullanılması ve sınav sonuçlarının bazı yüksek risklere -öğrencilerin ödüllendirilmesi, öğretmenlerin maaşlarının etkilenmesi ve hatta idarecilerin pozisyonlarının etkilemesi gibi risklere- bağlanması durumunda ortaya çıkar. Fakat sınavların bu şekilde kullanılmasının hesap verebilirlik, eşitlik ve standartlar kelimelerinden oluşan dağarcığın yönlendirdiği bir akımın neredeyse kaçınılmaz bir sonucu olduğuna dikkat ediniz.

Bu bölümü bitirirken, yüksek riskler içeren sınavlarla ilişki olan kısıtlı kelimeler dağarcığının bir başka etkisine daha değineceğim. Sınavlar günümüzde bir çocuğun geçmesine ya da kalmasına karar vermek amacıyla sıklıkla kullanılır. Dersten bırakmanın bir çocuğun performansını pek de arttırmadığına dair güçlü kanıtlar vardır (genellikle daha kötü bir performansla yönelir) ve bunun öz güven üzerinde yıkıcı bir etkisi vardır. Ben bunu savunurken, şöyle bir karşılık verilebilir: sosyal destek taraftarı mısınız? Cevabım şöyle olurdu: Hayır; yapıcı, olumlu bir şeyler yapılması taraftarıyım.

Kelime dağarcığımız düşünme şeklimizi yalnızca iki olasılık içerisine sınırlandırır: bırakma ya da sosyal destek. Eğer birine karşısınız, (gönülsüzce de olsa) diğerinin tarafınızdasınızdır. Ama neden yalnızca -her ikisi de zararlı olan- bu ikisiyle sınırlı olmamız gereksin? Neden bu çocukları onlarla birlikte örneğin üç yıl kadar birlikte olacak sevecen bir öğretmenle beraber daha küçük sınıflara koymayalım? Neden sabırla ve dikkatle, akademik problemleri kadar sosyal ve duygusal problemlerini de çözmeye çalışmayalım? Bunları yaparken bu öğrencileri sanattan, müzikten, dramadan, fiziksel eğitimden ve eğitimsel gezilerden mahrum bırakacak ve yalnızca harıl harıl çalışmaya odaklanacak bir yaklaşım benimsememiz gerekmez. Aksine, bütün iyi öğretmenlerin ve ebeveynlerin tercih edeceği bu tür zengin deneyimleri sunabiliriz. Çocukları bir bütün olarak eğitebiliriz.¹⁸

ÖZET SORULAR

1. Bağımsızlık Bildirgesi'ni imzalayanların, “Herkes eşit yaratılmıştır.” ifadesini benimserken zihinlerinde hangi düşüncenin olduğu söylenebilir?

2. İnsanlar hangi bakımlardan eşittir? İnsanlar hangi bakımlardan kaçınılmaz olarak eşit değildir?
3. Fırsat eşitliğini sağlamadan eşit çıktılarına ulaşabilir miyiz?
4. Fırsat eşitliğine sahip olmak ne demektir?
5. Öğretmenler kimlere karşı hesap verebilir olmalıdır?
6. Hangi açıdan hesap verebilir olmaları gerekir?
7. Eğitim açısından, sorumluluk kavramının hesap verebilirlik kavramından daha güçlü olduğu söylenebilir mi?
8. Kelime dağarcığı, yaptığımız şeyleri nasıl yönlendirir? Örnek verebilir misiniz?
9. “Tüm çocuklar öğrenebilir” sloganı ne anlama gelir? Anlamını daha iyi yansıtabilmesi için daha farklı nasıl ifade edilebilirdi?
10. Standart nedir?
11. Bir öğretim programı, bir standartlar bütünü olarak düzenlenebilir mi?
12. Böyle bir düzenlemeyle neler kazanılır? Neler kaybedilir?
13. Tüm öğrencilerin “aynı yüksek standartları karşılamalarını” beklemeli miyiz?
14. Sınavların amacı nedir?
15. Sınavlar yüksek riskler taşımalı mıdır? Bütün testler mi taşınmalıdır? Kim açısından taşınmalıdır?
16. Bırakma ve sosyal destek yerine kullanılabilecek olan bazı alternatifler nelerdir?

İLAVE KAYNAKLAR

Fırsat eşitliğinin felsefi bir analizi için, bk. Kenneth Howe, *Understanding Equal Educational Opportunity*. Standartların açık bir tanımı ve güçlü bir savunması için, bk. Diane Ravitch, *National Standards in American Education*; ayrıca, Ravitch, *Left Back: A Century of Battles over School Reform*. Karşı bir argüman için, bk. Alfie Kohn, *The Case Against Standardized Testing*. Eğitimde hedeflerin önemi hakkında bir tartışma için, bk. Nel Noddings, *Happiness and Education*.

Çokkültürlülük ve Kozmopolitizm

Bir önceki bölümde eğitim reformlarıyla ilgili güncel bir akıma ve özellikle sınavlarla ve standartlaştırmayla ilgili problemlere eleştirel bir gözle baktık. Yaklaşık otuz yıldır devam eden bu güncel akımın -beyazlar ile azınlık öğrencileri arasındaki başarı açığını azaltma- amacını yanlış bulamayız fakat şu ana kadar seçilen metotlar tartışmalıdır. Bu bölümde daha çok umut vaat eden bir yaklaşıma bakacağız. Eğitime daha geniş bir açıyla yaklaşarak, sınav sonuçlarından daha önemli ve daha büyük hedeflerin olasılığına bakacağız.

Çokkültürlülük

Valerie Ooka Pang, tartışmamız için başlangıç olacak bir tanımlama yapar: “Çokkültürlü Eğitim akademik bir disiplindir; bu disiplin, okul reformundan müfredat desteğine ya da toplumsal değişime kadar çok çeşitli bakış açılarını içerir.”¹ Pang’ın bakış açısıyla, eğitimin amacı insanlara içinde yaşadığımız ve öğrendiğimiz dünyanın toplumsal ve kültürel yanlarını anlamalarına yardım etmektir. “Bu, eğitimde insan merkezli ve kültür merkezli bir çerçevedir.”² Bu bakımdan, *tüm* öğrenciler için bir eğitimidir ve onun amacı bizi ayırmak ya da bölünmelere neden olmak değil, bizi bir araya getirmektir.

Pang’ın tanımı, çokkültürlü eğitimi makul ve hatta masum yapar. Fakat bu disiplin çok zor problemlerle ve sorularla doludur. “Çokkültürlü” eğitim içerisinde yer alan kültürleri nasıl tanımlamalıyız? Örneğin Joel Spring “hâkim, göçmen ve hâkim olunan kültürler” arasında bir ayrım yapar.³ Bu etiketleri

kullanmak bazı öncelikli sorunları ortaya çıkarır. Çokkültürlü eğitim hem kültürler arasındaki benzerlikleri hem de farklılıkları anlamamıza yardımcı olmalıdır çünkü kültürler çok farklı siyasi duruşlar sergiler. Bu anlayış, basitçe herkesi ortak bir kültür altında toplamayı amaçlamaz. Spring'e göre: "Çokkültürlü *eğitim* programlarının dört önemli hedefi vardır: Birinci hedef, diğer kültürlerle karşı hoşgörü geliştirmektir. İkinci hedef ırkçılığı ortadan kaldırmaktır. Üçüncü hedef, farklı kültürlerin içeriğini öğretmektir. Ve dördüncü hedef, öğrencilere dünyayı farklı kültürlerin gözüyle görmeyi öğretmektir."

Çokkültürlü eğitimin karşıtları da benzer endişeleri taşırlar. Aslında hepsi ırkçılığın ortadan kaldırılması gerektiğini ve diğer kültürler hakkında bazı şeylerin öğretilmesinin iyi olacağını düşünürler. Fakat diğer kültürleri *beğenerek* mi öğretmeliyiz? Öğrencileri, dünyaya diğer kültürlerin gözüyle bakmaya teşvik etmeli miyiz? Böyle bir yaklaşım, Amerika'nın Batı Avrupa kökenlerinin üstünlüğünü inkar etmez mi? Bizi bölmeye ve ayrılmamıza neden olmaz mı?

Arthur Schlesinger, Jr. bu korkuyu şöyle ifade eder: "Yeni etnik inanış, farklı uluslardan gelen bireylerin yeni bir ırka [Amerikan] dönüştüğü birleştirici görüşü reddeder. Bu yeni görüşün altındaki felsefe, Amerika'nın bireylerin ulusu değil, grupların ulusu olduğudur, ... etnik bağların kalıcı ve silinmez olduğudur. ..."⁵

Pang ve diğer çokkültürlülük taraftarlar, Schlesinger'in çokkültürlülüğün tanımını ve temel amaçlarını yanlış anladığını savunabilirler. Her ne kadar etnik çalışmalar da diğer kültürleri anlama amacı taşısa da, çokkültürlülük ve etnik çalışmalar bir tutulmamalıdır. Çokkültürlülük etnik kimliği "Amerikan" kimliğinin üstüne taşımaya çalışmaz. Schlesinger çokkültürlü eğitimin amaçlarını yanlış yorumlasa da, onun belirttiği kaygılar da dikkate alınmalıdır. Uygulamada çok dikkatli olunmazsa ve sürekli değerlendirme yapılmazsa, gerçekten ayırıcı etkileri olabilir. Bu olasılık tüm eğitim derslerimizde açıkça ve saygı içerisinde tartışılmalıdır.

Eğer kültürler Spring'in tanımladığı şekilde ayrıştırılırsa, o zaman daha çok kaygılanmak gerekir. Şüphesiz, "hâkim" ve "hâkim olunan" kültürler arasında bir gerilim olacaktır ve bu iki kategori hakkında çok daha fazla şey söylememiz gerekecektir. Ama önce daha kolay görünen bir duruma -göçmen kültürle- bakalım. Spring çokkültürlü eğitimde "orijinal kültürü korumak" gibi bir amaçtan söz etmese de, üçüncü ve

dördüncü hedeflerinden hareketle söylenebilir ve bu, Schlesinger’in korkularından biridir -yani, göçmenler orijinal kimliklerini koruyacak ve kayıracaktır. Fakat iyi düzenlenmiş ve uygulanmış birçok kültürlü eğitim anlayışı bunu olasılık dışı yapmalıdır. İnsanlar orijinal kültürlerine karşı sevgilerini sürdürebilir ve aynı zamanda sadık ve adanmış Amerikalılar olabilirler.

Jane Addams bu iki yönlü adanmışlığın nasıl sağlanacağını göstermiştir. O, Schlesinger’in “farklı uluslardan gelen bireylerin yeni bir ırka dönüştüğü” hakkındaki yorumlarının işaret ettiği basit asimilasyon yöntemini reddeder ve insanların Amerikalılar (“asimile”) olmalarına *ve* orijinal kültürleriyle gurur duymaya devam etmelerine yardım edecek bir eğitim şekli oluşturur. Bu ikinci amaca ulaşmak için, göçmenleri kendi memleketlerinde edindikleri becerileri korumaya ve sergilemeye teşvik eder. Addams bunu gerçekleştirecek uygulama usulleri açısından özellikle aile bağlarının sürdürülmesine odaklanır. Göçmen çocuklarının, ebeveynlerinin becerilerini anlamaları ve benimsemelerini ister; bu becerilere yenedünyada çok fazla değer verilmesi bile. Şu örneği verir: Göçmenlerin orijinal kültürlerine ait bazı eşyaların sergilendiği bir müze kurulus ve kadınlar bu müzede kendi becerilerini sergilemeye davet edilir.⁶ Bu örnek çok hoş bir hikâyedir.

Addams’ın modeli, göçmenleri desteklemek ve onurlandırmak için bütün topluluklarda kullanılabilecek bir modeldir. Fakat çokkültürlü eğitimin ulaşmaya çalıştığı şeylerin yalnızca bir kısmını gerçekleştirebilir. “Hâkim” ve “hâkim olunan” kültürleri ne şekilde sunabilir ve tartışabiliriz? Bu etiketler belki Amerikan okullarında Avrupa dünyasının sömürgeci dönemini tartışırken kullanılabilir. Ama “hâkim” kavramı günümüzdeki beyaz Amerikan kültürünü tanımlamak için kullanıldığında itirazlar yükselecektir. “Hâkim” kavramını “en iyi” ya da “istisnai” anlamında kabul edenler vardır. Ama bu kimseler, bazı kültürlerin hâkim kültür tarafından *hâkim olduğunu* kabul etmezler. Yoksul ülkelere yardım edildiğini, yönlendirildiğini ve kalkındırıldığını düşünmeyi tercih ederler. Tabii ki bu da bir dereceye kadar doğrudur. Ama her iki hikâye de anlatılmalıdır.

Çokkültürlü eğitimin karşıtlarının endişeleri yalnızca ayırıcı etkilere karşı değildir. Aynı zamanda, Amerikan kültürü olarak tanımladıkları merkezî kültürün kaybedilmesi olasılığı karşısında da endişe duyarlar. Bu bakış açısına göre, diğer kültürlerin öğretilmesi uygundur. Fakat bu kültürleri beğeniyle

anlatmaya izin *verilmez*; ancak temel siyasi terimlerimizi kabul ediyorlarsa buna izin verilir. Bu karşıtlara göre, öğrenciler dünyaya bu gibi tartışmalı kültürlerin gözüyle bakmaya teşvik edilmemelidir.

Bu tür endişeler yeni değildir. 1960’larda ve 1970’lerde, beşinci ve altıncı sınıf sosyal bilimler programı üzerine hararetli tartışmalar yaşanmıştır. Ulusal Bilim Kurumu tarafından finansal olarak desteklenen *Man: A Course of Study* (MACOS) başlıklı eğitim programı hazırlanmıştır. Yenilikçi içeriği, gerektirdiği araç-gereçler ve getireceği kazanca dair endişeler nedeniyle MACOS için yayımcı bulmak oldukça zor olmuştur. Fakat MACOS’a karşı esas itiraz, onun kültürel rölativizmi ve hatta seküler hümanizmayı desteklediğini iddia eden kişilerden gelmiştir.⁷ 1975’te bu tartışma Kongre’ye taşınmıştır ve sonuç olarak yenilikçi programlara hükûmet desteği kesilmiştir.

Bu hikâyede küçük bir ironiden daha fazlası görülmelidir. Bir yandan, hükûmet destekli (ama hükûmetçe benimsenmeyen) birçok eğitim programı, Amerikan tarihi içerisinde oluşturulmuş en yaratıcı ve entelektüel olarak en güçlü programlar arasında yer alıyordu. Diğer yandan, kamu okullarında uygulanmak üzere geliştirilecek eğitim programlarına hükûmetin destek olması fikri, federal hükûmetin eğitim üzerinde aşırı etkisi olabileceği endişesini ortaya çıkarmıştır. Arizona Temsilci olan John Conlan Kongre’de, MACOS gibi programların “yerel okul bölgelerinde belirli dersleri ve öğrenme yaklaşımlarını dayatmak -Federal Hükûmet’in gücünü kullanarak, Amerikan eğitim sistemini kontrol etmek için eğitim lobicileri oluşturmak- gibi sinsi girişimler” gösterdiğini açıklamıştır.⁸

Federal hükûmetin bugünkü eğitimde nasıl bir rol oynadığı hakkında Temsilci Conlan acaba ne söylerdi.

Çokkültürlü eğitim hakkındaki güncel tartışmaların merkezinde iki dilli eğitim yer alır. Bazılarına göre çocuklar önce ana dillerinde eğitim almalı ve sonra İngilizce eğitime geçmelidir. Diğerlerine göre, tümüyle İngilizce eğitim hem dil öğrenmek için hem de tam anlamıyla Amerikan vatandaşı hâline gelmek için en etkili yöntemdir. Tekrar, bu konuda her iki tarafın da sağlam argümanları vardır. Şüphesiz, hem öğrencilere ebeveynlerinin dillerini korumalarında yardımcı olmanın olumlu yanları olduğu kadar, Addams’ın da savunduğu gibi, insanların yaşadıkları ülkenin ana dilini öğrenmeleri de son derece önemlidir.

Belki de bu hedeflere ulaşmak için bir yol daha eklenebilir: öğrencilere iki dilde birden eğitim vermek. Örneğin, İngilizce konuşan öğrenciler İspanyol-

ca öğrenirken, İspanyolca konuşan öğrenciler İngilizce öğrenirler. Öğrencileri birbirlerine yardım etmeye teşvik ederek, hâkim-hâkim olunan olasılığını da düşürürüz. İki dillilik yalnızca ana dili İngilizce olmayanlara yönelik bir yöntem olmaktan çıkarak tüm öğrenciler için bir ideal hâline gelir.⁹

Çokkültürlü eğitim açısından en büyük zorluklardan biri, Birleşik Devletler içerisinde yer alan alt kültürlerle nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgilidir. Eğitimin ırkçılığı ortadan kaldırması gerektiği geniş ölçüde ortak bir fikirdir ve -nasıl tanımlandığına bağlı olarak- çoğu insan sosyal adaletin okullarda tartışılması ve desteklenmesi gerektiğini düşünür. Fakat alt kültürlerle ilgili dil konusu dışındaki bazı problemler özellikle zor olabilir. Örneğin, homoseksüelliğin nasıl ele alınacağına dair tartışmalar sıklıkla görülür ve bazı karşıtlara göre okullarda bu konuya hiçbir şekilde değinilmemelidir. İki kadın ya da iki erkek tarafından idare edilen ailelerle ilgili hikâyeler bazı okullarda yasaktır ve hatta homoseksüel öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri tartışmak daha da zordur.¹⁰ Felsefi olarak önemli bir soru, “alt kültür” kavramının tanımıyla ilgilidir. Bir alt kültürü tanımlayan farklar nelerdir?

Çokkültürlü eğitime yöneltilecek itirazlar hem ideolojik farklara hem de dinî farklara dayandırılır. Bazı Hristiyan gruplar, ulusun temeli olarak gördükleri şeyleri tehlikeye atan her türlü eğitim programı unsuruna itirazlarını oldukça yüksek sesle dile getirir. Nüfusunun büyük çoğunluğunun Hristiyan olması anlamında, Birleşik Devletler Hristiyan bir ülke olsa bile, ülke Hristiyan prensipler üzerine kurulmuş *değildir*. George Washington bunu bizzat belirtir.¹¹ Bu ülke Aydınlanma döneminde, Akıl Çağı’nda dile getirilmiş prensipler üzerine kurulmuştur. Bu prensiplerin Hristiyanlığa karşıt olduğu anlamı çıkmadığına dikkat ediniz.

Bugün Müslüman Amerikalıların zulüm görmelerini önlemeye karşı güçlü girişimler vardır. İslam karşıtlığı rahatsız edici seviyelere ulaşmıştır ve birçok Amerikalının bu yönelimi güçlü şekilde eleştirdiğini duymak iç rahatlatıcıdır. Yine de azınlık gruplarının (hâkim olunan kültürlerin) haklarını savunanların bu tür davranışlara “Amerikan değil” dediklerinde, bir tarih dersi vermenin zamandır. Tarihimiz boyunca Yerli Amerikalıların, İç Savaş sonrası dönemde siyahilerin, batı sınırlarımızdaki Çinli işçilerin, Birinci Dünya Savaşı sırasında Alman Amerikalıların, üniversite başvuruları ve kulüp üyelikleri bakımından Yahudilerin, İkinci Dünya Savaşı sırasında Japon Amerikalıların nasıl muamele gördüklerini bir düşünün. Prensiple-

rimiz tüm dünya görsün diye orada yazılı duruyordu fakat her zaman bu prensiplere göre yaşamadık.

Öğrencilerin Amerikan bağlarıyla gurur duymaları anlaşılır ve güzel bir şeydir. Seküler eğitime karşı olan bazı eleştirmenlerin “Eğer öğrenciler kendi tarihlerindeki hataları eleştirmeye, diğer kültürleri anlamaya ve dinî görüşlerin hepsine değer vermeye teşvik edilirlse, değerli bir gelenek kaybolacaktır.” şeklindeki endişeleri de anlaşılır endişelerdir. Peki, bunlar kamu okullarının üstlenmesi gereken görevler midir?

Kozmopolitizm

Çokkültürlülük okullara yöneltilen bir akademik program olsa da, ulaşmaya çalıştığı hedeflerden biri okulun oldukça dışındadır -kozmpolit tutumlara sahip insanlar geliştirmek.¹² Kozmopolitizmin -dünya vatandaşlığını ve ortak kaygıları önemseyen bir görüş- çok eski bir tarihe sahiptir. Diogenes, Seneca ve Marcus Aurelius Stoacı felsefeden kaynağını alan kozmpolit anlayışlar ortaya koymuştur. Stoacı felsefenin iki ana amacı vardır: insan yaşamını öz kontrol üzerinden bir düzene koymak ve kozmpolit bir vatandaşlık anlayışını desteklemek. Bu felsefe Yunan filozoflar tarafından geliştirilmiş olsa da, bildiklerimizin çoğu Romalılardan gelir. Stoacılığın felsefi çabalarına rağmen, hem Yunanlar hem de Romalılar neredeyse sürekli savaş hâlindeydiler. Stoacı tutumun, ülkelerin ve şehir devletlerinin uyguladıkları politikalar üzerinde çok az etkisi olmuştur. “Nazik imparator” Marcus Aurelius döneminde bile sürekli savaş hâli vardı ve Hristiyanlar zulüm görmekteydi.

Modern zamanlarda, çoğu sosyal çevrede “kozmpolit” kişilik oldukça beğeni görür. Dünyada nerede olursa olsun “evde” hissetmek kozmpolitizmin işaretidir. Fakat kozmpolit tavır ulusal kimliğin ve bağlılığın yerine geçerse, toplumun değerlendirmesi genellikle beğeniden aşağılamaya ve hatta suçlamaya dönüşür. Thomas Paine, “Ülkem dünya, iyilik yapmak ise inancımdır.” dediği zaman, hem çoğu Hristiyan tarafından hem de milliyetçiler tarafından suçlanmıştır.¹³ Bunun nedeni belki de kozmpolitizmin, güçlü itirazların yöneltildiği dünya vatandaşlığı anlayışı kadar sekülerlikle de ilişkilendirilmesidir.

Stoacılıktan hareketle Martha Nussbaum kozmpolit bir eğitim için güçlü bir argüman oluşturur. Nussbaum’a göre bu eğitimin avantajları, kendimiz

hakkında daha çok şey öğrenmeyi, uluslararası problemlerin çözümünde yol almayı, dünyanın geri kalanına karşı ahlaki sorumluluğu kabul etmeyi ve ulusal kimlikler yerine farklılıklara dayanan mantıklı argümanlar geliştirmeyi öğrenmeyi içerir.¹⁴ Çokkültürlü eğitim taraftarları bu hedeflerin hepsini paylaşırlar.

Nussbaum'un belirlediği bu hedeflere sempati duyan eleştirmenler (ve bu hedefleri benimseyen çokkültürlülük taraftarları), yine de kozmopolitizmle ilgili bazı problemler görürler. Örneğin Benjamin Barber kozmopolitizmin “inceliğine” işaret eder. Ona göre bu kavram ulusal vatanseverliğin duygusal etkisiyle ilgili hiçbir şey içermez. Tabii ki, Virginia Woolf ve birçok barışçının savunduğu gibi, uluslar milli duyguları geliştirmek için her türlü seremoni ve geleneği oluştururlar -törenler, anmalar, savaş canlandırmaları, kutlamalar, konuşmalar, ilahiler ve büyük ölçüde düzenlenmiş bir tarih. Bu gibi şeylerin hiçbiri kozmopolitizmi desteklemez -bundan dolayı onun inceliğini de desteklemez.

Bununla beraber, Barber Nussbaum'un ileri sürdüğü kozmopolitizmin pek de önemli olmadığını belirtir; Amerikan idealinin içerisine ilave edilmiştir. Barber'a göre, “Amerikan'ın sivil yerelliği ... bir uluslararasılıktır, kozmopolit anlayıştaki değerlere bağlılıktır.”¹⁵ Fakat Barber'a cevaben, kozmopolitizmi istisnacılık ile karıştırdığı söylenebilir. Bu, Amerika'nın “en yüksek uygarlık” ve “dünyayı aydınlatan ışık” olduğunu, kaderinin dünyayı doğru evrensel ideallere yönlendirmek olduğunu ileri süren bir doktrindir. Barber'in bu ikisini karıştırdığının kanıtı şu sözleriyle ortaya çıkar: kozmopolitizm “Amerika'nın başını (Wilson döneminde Meksika'yla, Kennedy, Johnson ve Nixon dönemlerinde Vietnam'la) belaya sokmuştur.”¹⁶ Kozmopolitizm ve çokkültürlülük taraftarları Amerika'nın başını belaya sokanın kozmopolitizm değil, Amerikan istisnacılığı olduğu cevabını verebilirler. Genellikle, kozmopolit değerlerin Amerikan Anayasası ve kanunlarıyla hayata geçirildiğine inanarak diğer insanlara kendi değerlerimizi empoze etmekte “cömertçe” ısrarcı olduğumuzu savunurlar.¹⁷

Eğitimcinin Çıkmazı

Ahlaki yükümlülüğümüzün ve insani kaygılarımızın ülkemizin sınırları içerisinde kalmaması gerektiği konusunda Nussbaum haklıysa, vatanseverliği dünyanın geri kalanıyla olan ilişkilerimizi zedelemeyecek şekilde öğretmeyi nasıl dengelemeliyiz? Vatanseverlik ve kozmopolitlik arasında zorunlu bir karşıtlık var mıdır? İstisnacılığın yeri nedir? Dünyaca kabul edilmesi gereken

evrensel prensipleri barındırması bakımından, Birleşik Devletler *istisnai* midir? Bu prensipleri savunmak ve dünyaya yaymak Birleşik Devletler'in görevi midir?

Jean Bethke Elshtain'in "terbiye edilmiş vatanseverlik" olarak tanımladığı yaklaşımı savunabiliriz.¹⁸ Bu vatanseverlik anlayışı, ulusal kimliği överken aynı zamanda bir ulusun uygulamalarındaki hataları ve eksikleri de kabul eder. Dünyayı diğerlerinin gözüyle görmeye çalışan tutuma destek olur ve diğerlerinden bir şeyler öğrenmeye heveslidir. Bir kimse, kuruluşumuzdaki belgelere yerleştirilmiş olan prensiplerle haklı olarak gurur duyabilir. Ama aynı zamanda, bu prensiplere uygun yaşamadığımız için derin bir üzüntü hissedebilir.

Bu konulardaki problemleri çözmüş süsü vermeden, zor soruları anlamalarında öğrencilere yardımcı olabiliriz: Amerikalılar olarak kozmopolitizmin benimsediği evrensel değerleri sergiliyor muyuz? Amerika'ya gelen göçmenler etnik kültürlerinden vazgeçip önceliği Amerikan olmaya vermeli midir? Kabul ettiğimiz değerlerden farklı değerlere sahip olan diğer kimselerden bir şeyler öğrenmeye açık olmalı mıyız? Bu değerlerin bazılarına karşı eleştirel olmalı mıyız?

Vatanseverliğe dair her ne şekilde tavrı alırsak alalım, öğrencilere bunu destekleyen uygulamaları anlamalarında yardımcı olmalıyız: törenler, anmalar, yürüyüşler, yeminler, dinî ritüeller ve müsabakalar. Sonuncu uygulamayla ilgili olarak, eğitimciler öğrencilerin çoğu spor dalının ortaya çıkardığı mücadeleci duyguları sorgulamalarına destek olabilirler. Kazanmak için oynamak anlayışının savaş ve hâkimiyeti sürdürme üzerinde nasıl bir rolü olabilir?

Brown v. Borad of Education (1954) mahkeme kararından bu yana süregelen eğitim kültürümüze baktığımızda, ırksal bütünleşme isteğimizi yitirdiğimiz söylenebilir mi? Kuzeydeki okullar *Brown*'dan önceki duruma göre bugün daha fazla ayrılmış durumdalar. Bir yandan, siyahi çocukların beyaz akranlarının etkisinden bağımsız olarak öğrenebildiğini görmek ve tamamen siyahi öğrencilerin oluşturduğu bazı okulların örnek niteliğinde olduğunu görmek güzeldir. Diğer yandan, bütünleşme başlı başına bir değer değil midir? Örneğin en azından haftada bir kez, okulların öğle yemeği sırasında oturma düzenini isteğe göre değil de kurayla belirlemek istemesi haklı bir şey olabilir mi? Farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin birbirlerini tanımlarını teşvik etmek için başka neler yapılabilir?

Bazı eleştirmenler, Nussbaum'un günümüzdeki Amerikalıların toplulukla ve ulusla çok düşük seviyede ilgilendiği iddiasına itiraz ederler.¹⁹ Onlara göre, daha zayıf değil daha güçlü yerel bağlara ihtiyacımız vardır. Bu eleştirmenler,

Nussbaum'un ulusal kimliğin ahlaki kararlar vermeye ilgisi olmadığı iddiasına da itiraz ederler.²⁰ Onlara göre en derindeki ahlaki görüşlerimiz yakın çevre içerisinde oluşturulur ve ilk dönemlerimizde bu görüşlere ne derece maruz kaldığımız daha geniş çevrelerdeki davranışlarımızın ahlakiliğini etkiler. Bu bağlamda, vatandaş olmanın ne anlama geldiğinin temel tanımı üzerine eğitimciler ve politika yapıcılar arasında tam bir görüş birliği olmadığı savunulabilir. Vatandaşlık anlayışlarımız her zaman belirli bir ulus ve onun hükûmeti üzerinden tanımlanmıştır. Bağlı olacağımız global bir hükûmet olmadığına göre, “global vatandaşlığı” nasıl tanımlamalıyız?²¹

Günümüz eğitimcileri açısından ortaya çıkan zor görev, vatanseverlik, Amerikan askeri liderliği, çokkültürlü eğitim ve kozmopolitizm konularında öne sürülen argümanları birbirlerine sataşmadan dinleyebilen ve analiz edebilen bilgili vatandaşlar yetiştirmenin bir yolunu bulmaktır. Bunu aşılama ile değil, cömertçe yapmak Sokratesçi bir görevdir.

ÖZET SORULAR

1. 1960'larda ve 1970'lerdeki orana, eğitime bugün yapılan federal müdahalenin derecesini karşılaştırınız. Bu müdahalenin doğasında bir fark var mıdır?
2. Belirli bir okulda ırksal/etnik bütünleşmeyi nasıl destekleyebiliriz? Bunu okullar arasında desteklemek için neler yapabiliriz?
3. Çokkültürlülük bizi bölmeye mi yoksa birleştirmeye mi yöneliktir? Schlesinger'in görüşüne nasıl karşılık verirdiniz?
4. Çokkültürlü bir eğitim programı kazanım farklarını gidermede nasıl yardımcı olabilir?
5. Diğer kültürleri öğretmek rölativizmi destekler mi?
6. Diğer kültürler tarafından kabul edilseler bile, kınanacak değerler ya da uygulamalar var mıdır? Örneğin bir kültürün kızların eğitimi yasaklaması ahlaken kabul edilebilir mi?
7. Ulusal prensipler ile bu prensiplere göre yaşamadaki başarısızlığımızı tartışırken, dengeyi nasıl koruyabiliriz?
8. Kozmopolitizmi benimsemek vatanseverliği sarsar mı? Bu iki görüş arasında bir denge yakalayabilir miyiz?
9. “Terbiye edilmiş” vatanseverliği nasıl tanımlayabiliriz?

10. Amerika'nın farklılıkların erime, dönüşme noktası olarak tanımlanması savunulabilir mi?
11. Amerikan istisnacılığını nasıl eleştirirsiniz?
12. İki dilli eğitimi hangi yönden savunur ya da eleştirirsiniz?

İLAVE KAYNAKLAR

Akademik bir disiplin olarak çokkültürlü eğitim hakkında bir giriş çalışması için, bk. Valerie Ooka Pang, *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*; ayrıca Sonia Nieto, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Kozmopolitizm hakkında güçlü tartışmalar için, bk. Martha Nussbaum, *For Love of Country?* Global vatandaşlık anlayışının desteklenmesiyle ilgili problemler Nel Noddings (ed.) tarafından *Educating Citizens for Global Awareness* başlıklı çalışmada ele alınmıştır.

Feminizm, Felsefe ve Eğitim

Bu bölümün üç amacı vardır: Bu bölüm, daha önceki bölümlerde ele alınan bazı problemlere tekrar değinerek yeniden değerlendirme yapacaktır; daha önce sadece üstü kapalı şekilde değinilmiş olan bazı feminist temaların detaylarını ortaya koyacaktır ve tartışmayı belirli bir feminist bakışa, bakım etiğine, taşıyacak ve bu bakış açısı üzerinden eğitimle ilgili bazı temel düşünceleri inceleyecektir.

Felsefenin Feminist Eleştirileri

Çağdaş feminist düşüncenin en büyük katkılarından biri, geleneksel felsefeye yönelttiği güçlü eleştirilerdir. Birinci bölümde Jane Roland Martin'in Platon'un eğitimle ilgili görüşlerine karşı eleştirilerini tartışmıştık.¹ Bu eleştirilerin en güçlüsü, Platon'un kadınla geleneksel olarak eşleştirilmiş olan değerleri ve görevleri göz ardı etmesiydi. Platon kendi zamanı bakımından dikkate değer bir argümanda, yalnızca cinsiyet unsuru dikkate alınarak kadınların devletin gardiyanları olamayacaklarını savunmanın karşısında olmuştur. Fakat buna rağmen, gardiyanların seçiminde yalnızca erkekle özdeşleştirilmiş olan liderlik özellikleri ve yeterlikleri aranmıştır. Platon son derece yetenekli bazı kadınların bu özellikleri ve yeterlikleri geliştirebileceğini düşünmüş fakat genellikle kadınlarla özdeşleşmiş olan özellikleri ve yeterlikleri küçümsemiştir. Açıkçası bugün bile, bazı feministler benzer bir tavır takınır -yani, kamusal alanda ortaya konan işlere oldukça değer verirken, evde ve yaşanan çevreyi oluşturan toplulukta ortaya çıkan işleri değersizleştirirler.

Martin böyle bir yaklaşımın “reprodüktif” işlerin -yani, çocuklara bakmak ve onları büyütme, hastalara ve yaşlılara bakmak, ev işleriyle uğraşmak ve ailenin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap vermek gibi işlerin- önemini tümüyle göz ardı etmesine itiraz eder. Plato bu tür işleri tamamen bir kenara itmiştir. Aslında, Platon’un kadın gardiyanları bu tür işlerden muaftır ve onların çocukları diğer kadınlar, muhtemelen daha düşük seviyedeki kadınlar tarafından büyütülürler.

Platon’a karşı olarak, Martin hem kız çocukların hem de erkek çocukların hem “prodüktif” hem de “reprodüktif” yaşam odaklı eğitilmesini savunur. Diğer feministler gibi Martin de kızların matematikte ve bilimde fırsatlara sahip olmalarını ister. Ama aynı zamanda erkeklerin de bakım, şefkat ve bağ kurmayı öğrenmelerini ister. Martin basitçe “en yetenekli” kadınları geleneksel görevlerinden kurtarmayı istemekle kalmaz, kadınların geleneksel görevlerine daha fazla önem vermek ister. Onun argümanları çok önemli toplumsal meseleleri ortaya çıkarır. Eğer tüm yetenekli kadınlar geleneksel erkeğe benzer hâle gelirse, o zaman çocukları kim yetiştirecek, hasta ve yaşlılara kim bakacak ve destekleyici ev ortamını kim sağlayacak? Tabii ki, Martin kadınların evde kalmasını ve süregelen suistimale razı olmalarını savunmaz. O, bu tür geleneksel görevlerin ne kadar hayati olduğunu kavramamızı ve tüm çocukları bu görevleri en iyi şekilde yerine getirebilmeye hazırlamamızı ister. Ben de benzer şekilde, müfredatın büyük kısmının bakım temaları etrafında yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmuştum: kendine bakmak; yakın olunan diğerlerine bakmak; yabancılara bakmak; bitkilere, hayvanlara ve doğal çevreye özen göstermek; insan ürünü olan çevreye özen göstermek ve fikirlere özen göstermek.²

Martin’in fikirleri ve benim fikirlerimin özcü olmadığı savunulabilir. Özcü bir kimse, kadınların ve erkeklerin özünde farklı olan doğalara sahip olduklarını iddia eder. Carl Jung’un çağdaş takipçileri özcüdür. Özel erkeksi ve kadınsı özellikler, güçlü yanlar ve zayıf yanlar olduğunu varsayarlar. Bununla beraber bir denge olduğunu da ileri sürerler -erkekler “anima” ya da kadınsı taraflarının yönlendirmelerini kabul etmeli; kadınlar ise erkeksi ya da “animus” taraflarını dinlemelidir.³

Günümüzde çoğu feminist özcü duruşa karşı tepkilidir çünkü bu düşünce uzun zaman boyunca kadınları kamusal ve profesyonel dünyanın dışında tutmak için kullanılmıştır. Dahası, bazıları bunun basitçe yanlış olduğuna, biyolojik kanıtların bunu desteklemediğine inanır⁴ ama bilimsel argümanlar bunu sürdürürler. Özcülüğün siyasi kullanımıyla ilgili hiçbir şüpheye yer yoktur; bu doktrin kadınların durumunu iyileştirmek açısından bir işe yaramamıştır.

Özcülük adına yapılan yanlışları fark ederek, çoğu feminist bu görüşü reddetmiştir. Fakat yüzyıllardır devam eden deneyimler kadınların düşünme

biçimleri ve benimsedikleri değerler üzerinde iz bırakmıştır. Ama bu düşünme biçimlerinin ve değerlerin tamamı, kadınların gördüğü baskının parçaları olarak görülerek reddedilmek zorunda değildir. Bu gözlem, Martin'in demek istediği şeye vurgu yapar: değerlerimiz üzerine düşünmemiz gerekir ve eğitim tasarımlarımız bu değerleri kapsamalıdır. Çağdaş feministlerin çoğu öz kelimesine karşı fobik hâle gelmiştir. Fakat tüm zamanlar boyunca değişmez bir doğa içerisinde sabitlenmiş bir anlayışla değil ama uzun ömürlü bir nitelik ya da özellik olarak kullanıldığında John Dewey bile bu kavramın kullanımına izin verir. Çoğu feminist bu kelimeyi fazlasıyla kışkırtıcı bulur. Ama eğer bu kelimeyi kullanmam gerekseydi Deweyci bir anlayışla kullanırdım. Aslında, eğer binlerce yıldır süregelen çok farklı deneyimler kadınlar ve erkekler arasında uzun ömürlü farklılıklar oluşturmazaydı sanırım garip olurdu. Fakat bu, ortaya çıkan farklılıkların sonsuza kadar böyle kalacağı, eğitim yoluyla değişmeyeceği ya da kadın ve erkek arasında hiçbir örtüşme olmadığı anlamına gelmez. Ayrıca, bir grubun özelliklerinin diğer grubun özelliklerinden üstün olduğu anlamına da gelmez.

Özcülükten ve bunun ortaya çıkardığı hararetli tartışmadan söz etmişken, Rousseau'nun eğitim felsefesinden de söz etmem gerekir. Rousseau'nun önerdiği eğitim, erkek çocuklarının doğal özgürlüklerini ve erdemlerini mümkün olduğunca korumayı ve onları sağlam, bağımsız vatandaşlar hâline getirmeyi amaçlar. Rousseau'nun kız çocukları için önerdiği eğitim ise, onları iffetli, uysal ve hizmetkar yapma amaçlıdır. Rousseau'nun görüşlerinin özcü teoriye ne kadar uyduğunu görebilirsiniz. Eğer kadınlar doğası gereği entelektüel bakımdan ikincil ve erkeklere bağlıysa, o hâlde kadınların eğitimleri, zayıf yanlarından kaynaklanan cazibe başta olmak üzere, entelektüel olmayan doğal özelliklerinden azami şekilde faydalanmalarına yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Saygın ve rahat yaşamak için erkekleri mutlu etmeleri gerektiğinden, bunu nasıl yapacaklarını öğrenmeleri gerekir. Her şeyden önemlisi, iffetli olmaları gerekir; ama böyleyken, kocalarına karşı cinsel olarak çekici olmaları da gerekir. Dikkatli konuşabilmeli ve orijinal fikirler belirtmemelidirler. Görünüşlerine özen göstermeli ve böylece “doğal” bir görünümeleri olmalıdır. Erkek çocukları özgürlük için eğitilirken,

kız çocukları genç yaşlardan başlayarak kısıtlanmalıdır. ... Uygun şekilde, tüm yaşamları boyunca sürekli ve sert kısıtlamalara tabi olacaklardır; bu durumun onlara hiçbir zaman zor gelmemesi için, kısıtlamalar en baştan itibaren uygulanmalıdır ve böylece tüm fantezilerinin üstesinden gelebilecek ve diğer insanların iradeleri altına gireceklerdir.

birbirimize (ve bir dereceye kadar talihimize) olan bağımlılığımızı kabul eder. Ne kadar iyi olabileceğim, en azından kısmen de olsa bana karşı nasıl davranıldığına bağlıdır. Dolayısıyla, bakım etiğinin ana amaçlarından biri sömüren/sömürülen, baskıcı/baskı gören, ahlaki aktör/nesne ve benzeri ikiciliklere neden olan ayrışmayı önlemektir.

Burada bakım etiğiyle ilgili olarak ilginç bir soru ortaya çıkar. Bakım etiği, bir çeşit erdem etiği midir? Etik ve ahlak eğitimi konusundaki bölümde, erdem etiğinin karakter eğitimi için bir temel olarak kullanıldığı yorumunu yaptım fakat bu etik anlayışla ilgili çok az şey söyledim. Çağdaş erdem etiği ve bakım etiği, ahlaki kararlar alırken prensiplerin uygulanmasından daha çok ahlaki aktörün karakteri, tutumları ve ahlaki kaynaklarına güvenirler. Ayrıca her iki yaklaşım da, ahlaki erdemler ile insani değerler arasında sıkı bir ilişki olduğunu düşünür.³² Örneğin, insanın bakım görme isteği ile ahlaki bir karşılık olarak bakım davranışı gösterme arasındaki bağı ikisi de inceler. Fakat bakım etiği ve ahlak eğitimi tartışmasında göreceğimiz gibi, ikisi arasında farklar da vardır; bakım etiği daha çok ilişkilere odaklanırken, erdem etiği daha çok ahlaki aktöre odaklanır.³³

Bakım yaklaşımı son zamanlarda hızlı şekilde gelişmiştir. Virginia Held'e göre, "çok geniş bir literatür oluşmasını sağlamış ve birçok alandaki ahlaki tartışmaları etkilemiştir."³⁴ Michael Slote'un çalışması "bakım etiğine göre oluşturulmuş bir yaklaşımın, filozofların ahlak ve siyaset alanlarında cevap aradıkları birçok normatif sorun açısından anlamlı olduğunu" göstermeye çalışır.³⁵ Ayrıca, yakın zamanda ortaya koyduğum bir çalışma ise bakım etiğini annelik içgüdüünün en eski evrimsel kökenlerine dayandırmaya çalışır.³⁶ Bakım etiğinin bu güncel kapsamının gösterdiği gibi, artık bu yaklaşımı "feminist" bir etik olarak tanımlamak muhtemelen uygun olmaz.

Her ne kadar bakım teorisyenleri arkadaşlık, aile, küçük topluluklar ve okul temaları içerisindeki insan ilişkilerine dair problemler üzerinde çalışmaya devam etseler bile, bu yaklaşımın küresel ilişkiler ve adalet konusundaki uygulamalarına olan ilgi giderek artmaktadır. Örneğin, bir adalet teorisini oluştururken ihtiyaçların ya da hakların önceliğine dair önemli bir tartışma görülür. Bakım teorisyenleri bakım temelli bir adalet anlayışı oluşturmak için çalışmaktadır. Önümüzdeki birkaç yıl içerisinde, bakım etiği ve barış konusunda yeni çalışmaların ortaya çıkacağı öngörülebilir. Aslında, Held bakım etiğiyle ilgi kitabını şu ifadeyle bitirir: "Bakım ilişkilerinin küreselleştirilmesi sayesinde farklı ülkelerin halklarının ve kültürlerinin çocukların yaşamlarını iyileştirmelerine, çevreye hep birlikte özen göstermelerine, birbirlerinin haklarına saygı göstermelerine ve barış içerisinde yaşamalarına katkı sağlanabilir."³⁷

Bakım ve Eğitim

Bakım etiğinde ahlak eğitiminin merkezîliğini daha önce belirttiğim için, tartışmamıza bakım etiğinin ahlak eğitimine karşı yaklaşımıyla başlamak mantıklı olabilir. Bakım etiği bakış açısıyla, ahlak eğitiminin dört ana ögesi vardır: model olma, diyalog, uygulama ve onaylama.

Model olma, ahlak eğitimi modellerinin çoğunda önemlidir. Fakat karakter eğitiminde olduğu gibi, bakım yaklaşımında da özellikle önemlidir. Bilişsel gelişimcilerin aksine, öncelikli olarak ahlaki akıl yürütmeyle ilgilenmeyiz. Tabii ki akıl yürütmeyi göz ardı etmeyiz. Fakat öncelikli olarak öğrencilerimizi bakım gösterenler ve bakım gösterilenler olarak yetiştirmeye ilgileneriz. Bakımın ne olduğunu kendi davranışlarımızla göstermemiz gerekir. Dolayısıyla, öğrencilere yalnızca bakım göstermelerini anlatmak ve okumaları için onlara bu konuyla ilgili parçalar vermek yerine, onlarla olan ilişkilerimizde bunu gösteririz. Fakat bununla beraber, yalnızca model olmak için bakım göstermeyiz. Bu davranışlarımız gerçek, samimi olmalıdır; model olmak, gerçek davranışlarımızın yan ürünü olarak kendiliğinden oluşmalıdır.

Bakım davranışının ne olduğunu gösterirken öğrencilerimizle bir *diyalog* içerisinde oluruz. Bir açıdan, bakım davranışlarında bulunmadan model olmayacağımız için diyalog bakım yaklaşımının asli bir parçasıdır. Fakat bu davranışlarımız hakkında konuşmak yine de önemlidir çünkü bakım davranışları çok farklı şekillerde gösterilebilir. Öğrenciler yetişkinlerin davranışlarını yorumlarken genellikle yardıma ihtiyaç duyarlar. Sert bir öğretmenin bakım gösterdiği söylenebilir mi? Olabilir mi? Peki ya serbest bir öğretmen bakım gösterir mi? Bunu neye göre değerlendirmeliyiz?

Öğrenciler davranış kalıplarını ve bu kalıplara verilen tepkileri analiz etmeye yönlendirilebilirler. Eğer bir öğretmen hakkaniyet adına bütün öğrencilerine tamamen aynı şekilde davranıyorsa, öğrencilerin hepsi kendilerine bakım gösterildiğini düşünür mü? Bakımla uyumlu bir hakkaniyet anlayışı var mıdır? Bugün öğrencilerin çoğu baskıyı bakımla bir tutar. Kendilerine karşı bakım gösteren bir öğretmenin, yapmaları gereken belirli şeyleri zorunlu tutacağına inanırlar. Hem eleştirel teorisyenler hem de bakım teorisyenleri, böyle bir düşüncenin güçlü bir patrona ya da lidere karşı kalıcı bağımlılık duygusuna neden olacağı kaygısını taşırlar. Dolayısıyla diyalogun bir işlevi hem kendimize hem de öğrencilerimize, davranışlarımızı tekrar düşünmek ve eleştirmek için yardım etmesidir. Yani, belirli şeyleri neden ve hangi amaçla yaptığımızı sorma olanağı verir.

Erdem etiği ile bakım etiği arasındaki temel bir fark, bu tartışmayla ortaya çıkar. Bakım etiğinde vurgu ilişkiler üzerindedir. Bir kimse “bakım göste-

ren” olarak görülmeyi, sürekli olarak bakım ilişkileri kurduğu için hak eder ve bakım gösterilen kişi bakım ilişkisindeki bu davranışların farkında olmalıdır. Erdem etiğiyle uyumlu fakat bakım etiği açısından tartışmalı olan bir bakım şekli vardır. Bu bakım anlayışında, bakım gösteren kişinin güdülleri ve davranışları ana belirleyicilerdir. Öğrencileri açısından en iyisi olduğunu düşündüğü şekilde davranan bir öğretmen (öğrencilerin böyle görüp görmediğine bakılmaksızın) bakım gösteren bir kişi olarak görülebilir. Bu çok önemli bir farktır; bu konuda daha fazla şey öğrenmek isteyebilirsiniz.¹⁸ Eğer bir öğretmen olarak, öğrencilerinizin yapmaktan nefret etmelerine rağmen, öğrencileriniz için iyi olduğunu düşündüğünüz şeyleri yine de onlara zorunlu olarak yaptırırsanız, bakım gösterdiğiniz söylenebilir mi? Bakım davranışları kurduğunuzu iddia edebilir misiniz? Bunların iki farklı soru olduğuna ve farklı şekilde cevaplanması gerektiğine dikkat ediniz. Bakım ilişkileri kurmak için diyalog zorunludur.

Diyalog, bakım fenomenolojisiyle belirtilir. Bakım gösterdiğimizde, öteki kişiyi açık ve özgün bir şekilde algılarız. Bu algılama durumunu “meşguliyet” olarak adlandırıyorum; fakat bu kavram tutulma, saplantı ya da tek bir şey düşünme gibi anlamlara gelmez. Bu kavram, ötekinin bir referans alanı oluşturmasına ve bizi bu alana girmeye davet etmesine olanak veren, seçilmemiş bir dikkat şeklini ifade eder. Diyalog ilerledikçe, birlikte bir referans alanı oluştururuz; fakat bu, bütüncül bir şekilde kabul etme, yansıma, çağırma, değerlendirme, revizyon ve daha ileri keşif içeren hassas bir iştir.

Diyalog, bakım yaklaşımına dayanan bir ahlak eğitimi için asli bir öğedir. Bakım girişimlerimizin etkilerini değerlendirdiğimiz bir araçtır. Diyalog yoluyla öteki hakkında daha çok şey öğreniriz. Bakım gösteren olarak etkili şekilde davranmak için bu bilgiye ihtiyacımız vardır. Bakım göstermeyi denedikçe, bu davranışlarımızı yönelttiğimiz kişilerden aldığımız geri bildirimler bu yöndeki çabalarımızda bize yardımcı olur.

Son olarak, diyalog bakım gösterilen kişilerin gelişimlerine katkı sağlar. Her türlü soru, bilgi, bakış açısı ve tutum karşı tarafa diyalog içerisinde iletilir. Öğrencileriyle diyalog içerisinde olan bir öğretmen, öğrencilerini “ölümsüz sohbet” içerisinde yer almaya davet eder.¹⁹ Bu noktada bakım teorisyenleri, eğitimin öğrencilere kendi yaşamlarını sorgulamak ve insanlığın her zaman sorduğu büyük soruları keşfetmek için yardım etmesi gerektiği düşüncesi açısından Sokrates’le (ve Adler’le) hemfikiridir. Fakat yine de bir uyarı yapmak gerekir. Bakım teorisyenleri, öğrencileri ebedi sorularla boğuşmaya zorlamaz. Aksine, onları böyle bir sohbete davet ederiz ve araştırmayı birlikte yönlendirmeye izin veririz. Sorgulanmamış bir haya-

tın yaşanmaya değer olmadığını iddia etmeyiz fakat bazı sorular yöneltiriz: Sorgulanmamış bir hayat yaşamaya değer midir? Bu konuda, başkaları adına karar vermeli miyiz? Bunu kendi hayatımız açısından nasıl görürüz?

Ahlak eğitimi için *uygulama* da çok önemlidir. Kendimizi kaptırdığımız deneyimler, bir “zihniyet” oluşturma eğilimindedir. Zihniyetler hakkında konuşmanın çoğunu ön yargılar oluşturur. Fakat bunların bir kısmı gerçektir ve yararlıdır. Örneğin, iş hayatındaki yöneticileri, askeri liderleri ve avukatları yetiştirenler genellikle bir içeriği öğretmekten daha fazlasını yaptıklarını düşünürler; belirli bir bakış açısına sahip zihinleri eğitirler. Eğer birbirlerine karşı bakım gösteren insanlar yetiştirmek istiyorsak, o hâlde öğrencilere bakım uygulamaları yaptırmak ve bu uygulamalar üzerine yansımalarda bulunmak mantıklıdır.

Bakım uygulamaları bazen, toplum hizmetlerinin belirli gerekleri olarak anlaşılır. Bu tür deneyimler bakım yeterliliği geliştirmeye katkıda bulunabilir; fakat formalite gereği yapılan işler istenen gelişimi sağlamaz. Çocuklar, bakım davranışlarını ve bu davranışları sergilemenin hem zorluklarını hem de karşılıklarını onlara gösterecek ve bakım göstermenin önemini kendi davranışlarıyla örnekleyecek yetişkin modellerle birlikte bunu deneyimlemelidir.

Eğitim programlarına dair güncel öneriler, iş birliğiyle öğrenme üzerine oldukça fazla vurgu yapar. İş birliğiyle öğrenme, bakım yeterlikleri geliştirmeyi desteklemek için kullanılabilir. Fakat daha önceki tartışmamızda gördüğümüz gibi, iş birliğiyle öğrenme çok farklı şekillerde tanımlanabilir ve çok çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Öğretmenler, iş birliğiyle çalışmanın öncelikli amacının karşılıklı yardım -anlamak, paylaşmak ve destek olmak- olduğunu öğrencilere açıkça ifade etmelidir. Amaç, her zaman ve öncelikli olarak akademik öğrenme değildir.

Dördüncü öge olan *onaylama*, bakım yaklaşımını diğer ahlak eğitimi yaklaşımlarından ayıran öğedir. Martin Buber onaylamayı, diğer kişide bulunan ve o kişinin kendisi için en iyi olan şeyin olumlanması ve teşvik edilmesi eylemi olarak tanımlar.⁴⁰ Bir kimseyi onayladığımızda, daha iyi olan özü saptarız ve o özün gelişimini teşvik ederiz. Bunu yapmak için diğer kişiyi oldukça iyi tanımamız gerekir. Aksi hâlde, ötekinin gerçekten neyi istediğini, hangi idealin peşinde olabileceğini göremeyiz. Onaylama açısından formüllerin ve sloganların hiçbir önemi yoktur. Herkes için tek bir ideal önerip, sonra da “herkes için yüksek beklentiler” oluşturmayız. Aksine, karşılaştığımız her bir bireyde ortaya çıkmak için çabalayan güzel ya da en azından kabul edilir bir şeylerin farkına varırız. Bu amaç hem ona ulaşmaya çalışan kişi tarafından

hem de bizim tarafımızdan değerli bulunmalıdır. İnsanları, yanlış olduğunu düşündüğümüz şekillerde onaylamayız.

Onaylama, gerçeklikle uyumlu olan olası en iyi güdüye dayandırılmalıdır. Bir kimse ayıp bulduğumuz bir davranışta bulunduğunda, bu davranışı neyin motive etmiş olabileceğini kendimize sormalıyız. Çirkin ile kötü arasındaki alanda yer alan çeşitli güdüler kabul edilir ve güzel olan bazı güdülerden ayırmak genellikle zor değildir. Bu alan soyut bir yapı değildir. Bu alanı, diğer kişinin bilgisinden ve onun bize anlattıklarını dikkatle dinleyerek oluştururuz. Dayandırdığımız güdü gerçek ve özgün bir olasılık olmalıdır. Bunun ardında diyalogumuzu “Biliyorum; arkadaşına yardım etmeye çalışıyordun.” ya da “Yapmaya çalıştığın şeyin farkındayım. ...” gibi bir ifadeyle başlatabiliriz. Bu belirli davranışı onaylamadığımız onun açısından açık olacaktır; ama aslında bu davranıştan daha iyisini sergileyen birini gördüğümüz de açık olacaktır. Genellikle, diğer kişi büyük bir rahatlamayla karşılık verecektir. İşte, *bu davranışının küçüklüğü ya da anlamsızlığı üzerinden bende daha iyi olan bir özü ve gerçek bir olasılığı gören anlayışlı, önemli bir kimse.* Onaylama, bizi daha iyi bir özün bakış açısına taşır.⁴¹

Güven ve devamlılık, onaylama açısından zorunludur. Devamlılık, diğer kişinin bilgisine ihtiyaç duyduğumuz için gereklidir. Güven ise, bakım gösteren kişinin inandırıcılığı ve kabul edilir bir güdü arayışını sürdürmesi açısından gereklidir. Güven ve devamlılığın zorunlu olması nedeniyle, öğretmenler ve öğrencilerin karşılıklı rızalarıyla birkaç yılı birlikte geçirmeleri gerektiğini ileri sürüyorum. Bakım etiği tarafından yönlendirilen bir ahlaki yaşam, bakım ilişkilerinin oluşturulmasına, sürdürülmesine ve geliştirilmesine önem vermelidir.

Ahlak eğitimi tartışmasını çokkültürlülük üzerine düşünmeye taşımak yararlı olabilir. Alt grupların keskin şekilde ayrılmış siyasi eylemlerde alan kapmak ve eğitim programında yer bulmak için yarıştığı bir atmosferi desteklemektense, diyaloga ve samimi görüşmelere davet ederiz. Ann Diller eğitimde çoğulculuğu bakım etiği bakış açısıyla ele alır.⁴² O, karşılıklı anlayışa, birlikte keşfetmeye ve birlikte mutlu olmaya çağrıda bulunur. Bu amaçlar, yalnızca birlikte var olmanın ve beraberliğin ortaya koyduğu alışılmış amaçların çok ötesindedir. Bu amaçlar açıkça, her iki tarafın da anlayışlı olduğu otantik diyaloga yaptığımız vurguyu yansıtır; eğer her hangi bir taraf dinlemeyi bırakırsa ya da yalnızca kontekstten çıkarımlar yapmak için dinlerse, o zaman karşılıklı anlayış olamaz. Benzer şekilde, “birlikte keşfetme” hem diyalogu

hem de uygulamayı gerektirir. Farklı kültürlere sahip olan öğrenciler yalnızca gruplar arasındaki problemler üzerine değil, aynı zamanda ortak amaçlar içeren aktiviteler üzerine birlikte çalışma imkanlarına sahip olmalıdır. Birlikte keşfetmek ortak değerleri ve ilgileri ortaya çıkarabilir ve bu aktiviteler birlikte mutlu olmaya götürebilir.

Çokkültürlü eğitim konusunda isteksiz olanlar, bu konuyu genellikle etnik çalışmalar içerisinde tanımlar. Bazı azınlık düşünürleri bile etnik çalışmalar hakkında bazı çekincelere sahiptir çünkü belirli bir etnik gruba atfedilen değerlerden daha “yüksek” olan insani değerler olduğuna inanırlar. Bu düşünürler “aşkın” değerlerden, “yüksek” değerlerden ve “evrensel” değerlerden söz ederler. Onlara göre insanlar kendi etnik kimliklerinin ötesine geçerek tam anlamıyla insan olmanın ne anlama geldiğine dair daha yüksek bir vizyona ulaşmalıdır. Peşinde oldukları şeylerin çoğu takdire değerdir; etnik köken ve ırk üzeri bir görgü oluşturmayı ve kökenlerine bakmaksızın her bireye saygı duyulmasını isterler. Yeni bir hümanizmanın peşinde gibi görünürler.

Bazı postmodernistler gibi bakım teorisyenleri de, böyle bir aşkınlığın gerekli ya da arzu edilir olup olmadığını merak ederler. Çoğu kültür nezaket, yabancılara karşı kibar olma, karşılıklı ilişkilerde dürüst olma ve benzeri değerleri önermez mi? Bu tür erdemleri tespit etmek ve uygulamak için etnik kimliğin ötesine geçmek gerekli midir? Bir çeşit aşkınlığın gerekli olduğunu varsaymanın ortaya çıkaracağı tehlike, bir grubun erdemlerinin evrensel olarak tanımlanacağı ve diğerlerinin soyut bir hümanizma adına asimile olmasının isteneceği kaygısında yatar. Kendilerine has bakım, cesaret ve şefkat kalıpları büyük anlatı içerisinde kaybolacaktır. Birlikte keşfetme Diller’in öngördüğünün aksine, beğendiğimiz erdemlerin başka yaşam tarzlarında bulunabileceği ve beğenmediğimiz kötülüklerin hem kendi yaşam tarzlarımızda hem de başkalarınınkilerde bulunabileceği düşüncesine götürür. Birlikte keşfetme, karşılıklı dönüşüme yol açabilir.

Bakım etiği ile Jacques Derrida ve Emmanuel Levinas tarafından tanımlanan başkalık (ötekilik) etiği arasında sanırım bazı ortak noktalar var.⁴³ Her ikisi de ötekine, öteki *olarak* saygı duymaya davet eder. Richard Bernstein, Derrida hakkında şöyle der:

Çile çeken, kederli “öteki” hakkında ince bir anlayışla yazan sadece birkaç yazar vardır. En güzel ve sevgi dolu makalelerinin birinde, (çok etkilendiği) Levinas’a bağlılığını gösterirken, Derrida şöyle yazar ... “ötekine, *olduğu hâliyle saygı duymak*: öteki. Bunu, bir bilgi olmayan bunu kavramadan, ya da diyelim ki, bir varlığı (ötekini) özünde olduğu gibi

(ilk olarak kendi başkalığı içerisinde) benim dışımda var olan bir şey olarak ‘olduğu gibi bırakmadan,’ hiçbir etik mümkün değildir.”⁴⁴

Bakım etiği de ötekine benzer bir tarzla yaklaşır. Yeni doğmuş bir çocuk yalnızca “etimden bir parça” olarak tanımlanmaz. O, görünüşü belki benimkine benzeyecek olan, belki benimkilerden farklı ilgileri olacak olan ve yazgısı belki benimkine bağlı ama bir şekilde farklı olan özgün bir ötekidir. Onun yüzüne bir yansıma olarak değil, onun da bana baktığı benzersiz, özgün bir özne olarak bakarım. Bu etiğin en temelinde kabul etme vardır; ötekinin -edinmediğim bilgiler bütünü olarak değil- kendi bütünlüğüyle bilincime girmesine izin veren bir kabul etmedir. Karşılaşmalarımız, -özünde “tek bir Tanrı’nın çocukları” olduğumuzu varsayan durum gibi- sevgi buyruğuyla başlamaz ve sevgiyle sonuçlanmak zorunda değildir. Aksine, ötekiyle karşılaştığımızda tüm insani duygulara karşı hazırlıklı durumda oluruz ve ortak ötekiliğimizi fark ederiz, şiddeti reddederiz. Ötekiyle “bir arada olur” ve olası bir şiddet durumunun ötesine geçeriz.⁴⁵

Derrida’nın “ötekini olduğu gibi bırakma” düşüncesi ve bakım etiğinin savunduğu onaylama düşüncesi genellikle yanlış yorumlanır. “Olduğu gibi bırakma” sadece birlikte var olma anlamına gelmez. Ötekini görmezden gelme, ikna ya da müdahale girişimlerinden kaçınma anlamına gelmez. Benzer şekilde, onaylama, öteki açısından mazeretler üretmeyi ya da kötü bir davranışın aslında iyi niyetle ortaya koyulduğunu bahane etmeyi kapsamaz. Her iki tutum da, ideal ötekine saygı duyan öteki anlayışından söz eder. İkna etmeye, müdahalede bulunmaya kalkıştığımızda ötekinin öteki *olarak* daha iyi olmasına yardım ederiz, kendimiz gibi olmasına çalışmayız. Bunun gibi, ötekinde bir kötülük görürsek, bu kötülüğün kendimizdeki bir kötülüğün yansıması olmadığından ve ötekinde var olduğundan emin olana kadar bu düşüncemizi kendimize saklarız. Dolayısıyla, bakım yaklaşımının kabul ediciliği yalnızca dışa doğru değil aynı zamanda içe doğrudur.

İçeride donuk kabul edicilik, eleştirel düşünmeye yeni bir boyut katar. Hattırlayınız, Richard Paul kendini anlamayı eleştirel düşünmenin bir parçası olarak görüyordu. Fakat Barbara Thayer-Bacon’a göre Paul’un vurguladığı şey, eleştirel düşünen kişilerin kendi ön yargılardan kurtulmalarına yardım etmektir.⁴⁶ Thayer-Bacon, özelliğin daha fazla takdir edilmesini ve eleştirel düşünceye kattığı zenginliğin farkına varılmasını ister.

Eleştirel düşünmenin bu boyutu üzerinden iki hedef belirlenebilir. İlk olarak, hem Thayer-Bacon hem de Jane Roland Martin tarafından vurgulandığı gibi (5. Bölüm’deki tartışmaya bakınız), eleştirel düşünmenin olumsuz rolü

daha uygun ve olumlu bir role dönüştürülebilir. İkinci olarak, eleştirel düşünmenin olumlu bir şekli, kişilerarası akıl yürütmenin daha çok çalışılmasını ve kullanılmasını sağlayabilir. Kendimizi daha çok anladıkça, diğerlerini anlama güdümüz de artabilir. Benzer şekilde, kişilerarası akıl yürütmeyi bakım anlayışıyla ele aldıkça, kendi hakkımızda da daha derin bir anlayışa sahip olmalıyız. Dolayısıyla, bu iki hedef sinerjiktir.

Eleştirel düşünmenin olumlu bir şekli yalnızca kendi inançlarımıza ve argümanlarımıza değil, duygusal yaşamımıza ve karşılık verme kalıplarımıza da yönlenebilir. Örneğin, Nazi dönemindeki gençliğe askeri müziklerin ve üniformaların etkilerini anlamaları için yardım edilebilirdi. Günümüz gençliği ise, spor olaylarını izlerken, rap müzik dinlerken ya da şiddet içerikli filmler izlerken neler hissettiklerini değerlendirebilirler. İnsan davranışlarını ve özellikle kendi davranışlarımızı araştırırken, davranışlarımızın nedenlerinin inançlar olduğunu nadiren görürüz. Bu nedenler daha çok, bizi davranışlara yönelttiğini hissettiğimiz bir şeylerdir ve ne hissettiğimiz ise, Rorty'nin dediği gibi, dil tarafından tetiklenir. Eleştirel düşünme hakkındaki geleneksel görüşler, hisler üzerinden hareket etme eğilimiyle başa çıkmaya çalışır. Martin'in güçlü bir şekilde belirttiği gibi, sonuç genellikle, son derece soğuk bir rasyonellik ve ötekine karşı kabalık olarak ortaya çıkar. Bakım etiği tarafından yönlendirilen bir eleştirel düşünme görüşü ise, kendi hislerimizin farkında olmaya ve içerisine yerleşik olduğumuz şartları kabul etmeye teşvik eder. Bunu kabul etmek, her türlü duygusal tepkiyi uygun bulmaya işaret etmez. Aksine, kendi duygusal durumlarımızın farkına varmak ve onları kabul etmek, bu hisleri bir kenara bırakarak (üstesinden gelerek değil) bu hislerin yerine bizim de hata ve kötülük yapma açısından zayıf olduğumuz hissini koymak ve sonrasında ise karşılattığımız kimselere karşı daha olumlu hisler geliştirmek açısından bize yardımcı olur.

Kendi davranışlarımızın duygusal kökenlerini anladıkça, geleneksel eleştirel düşünme yaklaşımından uzaklaşarak kişilerarası akıl yürütme yaklaşımına yaklaşırız. İnsan ilişkilerinde, argüman üretmenin müzakereyi geliştirmeyi sağlayamadığı birçok durum vardır. Hatta nefreti ortaya çıkardığı zamanlar olur. Richard Bernstein'ın belirttiği gibi, “daha iyi argümanın gücü” hakkında nadiren anlayabiliriz.

Kişilerarası akıl yürütme, öncelikli olarak bir sohbette ya da diyalogda yer alan taraflar arasındaki ilişkiyle ilgilenir.⁴⁷ Bu ilişki çoğunlukla kaygı ya da bakım tutumlarıyla karakterize edilir ve ötekini yenmek ve hatta “kontrol altında tutmak” gibi amaçlar gütmeyi. Bakım karşılaşmalarının bir parçası olarak, bakım fenomenolojisinde tanımlandığı gibi bir dikkat ya da meşgu-

liyet gerektirir. Ötekine doğrudan ya da dolaylı olarak şunu sorar: Nasıl bir durumdan geçiyorsun?⁴⁸

Kişiler arası akıl yürütmenin öncelikli amacı ilişkiyi olumlu bir yöne taşımak ya da bu yönde tutmaya çalışmak olduğu için, esnek bir yapıya sahiptir. Bir argümantasyonda konuyla ilgisi olmayan görüşler belirtilebilir; fakat bu görüşlerin bir amacı vardır: Kızgınlığı ya da öfkeyi yatıştırmak, daha fazla sevgi dolu ve mutlu anları hatırlatmak, espri yaparak gerilimi azaltmak, ara vermek ve benzeri amaçları vardır. Bazen bu “alakasız” görüşler, partnerin hisleri ya da ruh hâli hakkında bilgi edinmek için kullanılır ve ne öğrenildiğine bağlı olarak, ortaya çıkan konu geleneksel argümantasyon üzerinden incelenebilir ya da süresiz olarak bir kenara bırakılabilir. Kişilerarası akıl yürütme genellikle, uygun bir karşılık verme arayışını da kapsar. Eleştirel düşünmenin yaygın şeklinde, uygun karşılıklar bir argüman içerisinde geliştirilir. “Güçlü” eleştirel düşünmede bile, verilecek olan karşılık argümanın mantığı ya da öncüllerine verilecek cevaplar tarafından belirlenir. Kişilerarası akıl yürütmede, bir kimse bir argümana yönelik karşılık vermez; canlı bir kimseye, ötekine yönelik karşılık verir.

Görebileceğiniz gibi, eğer bakım etiği yaklaşımıyla yeniden ele alsak de-ğindiğimiz başlıklar daha da genişletilebilir. Örneğin, ulusal bir eğitim programı ve ulusal hedefler belirlenmesine karşı görüşlerimi zaten belirtmiş olsam da, bu tartışmaya bakım yaklaşımıyla bakarak bazı şeyler ekleyebiliriz. Özgün bir eğitim, eğitim alan kişilerin enerjileri ve amaçlarıyla bağlantılı olmalıdır. Bu bağlantıyı güvenceye almak için, öğretmenler bakım ve güven ilişkileri geliştirmelidir ve böyle bir ilişkide, eğitimin hedefleri öğrenciler ve öğretmenlerin iş birliğiyle oluşturulmalıdır.

Tabii ki belirli standartlar olmalıdır ve öğrenciler belirlenen çalışma alanlarında yeterlilik edinmeye teşvik edilmelidir. Fakat buradaki esas, öncelik tercihidir. Hem başkalık etiğinde hem de bakım etiğinde, ötekinin gelişimini arttırmak isteriz. Fakat ötekinin ötekiliğini tehlikeye atmayız; bir başkasının ne yapması ya da ne olması gerektiğini belirlemeyiz. Eğer Rousseau’nun tanımladığı donuk tek biçimciliği önlemek istiyorsak, eğitilmiş olmanın ne anlama geldiğine dair farklı idealleri desteklemeliyiz. Bakım etiği, bakım gösterilenin bakım gösterme ilişkilerine yaptığı katkıyı tanıdığı gibi, öğrencilerin öğretme ilişkilerine yaptığı katkıyı da tanır. “Ulusal hedefler belirlemek öğretmenlerin daha çok çalışmasını ve daha fazla üretken olmasını sağlayarak öğrencileri daha çalışkan ve daha verimli yapacaktır.” görüşü çok çok eski bir geleneğin parçasıdır. Bu geleneğe göre, otonom bir birey mantıksal olarak bir yol haritası belirler ve başkalarının etkisi olsa bile bu planı bireysel yeterlik-

leri sayesinde bir şekilde uygular. Scheman'ın Kartezyen bilen kişisi gibi, bu tür aktörler bir açıdan şizofreniktir çünkü kendilerini otonom ilan ederken, planlarının objesi olan insanın da otonom olması gerektiğini unuturlar.

Bakım etiği tam anlamıyla otonom olan ahlaki aktör anlayışını reddeder ve ahlaki anlamdaki karşılıklı bağımlılık gerçeğini kabul eder. İyi oluşumuz ve gelişimimiz, karşılaştığımız diğerlerinin iyi oluşu ve gelişimlerine koparılamaz şekilde bağlıdır. Öğretmenler olarak, öğrencilerimiz ne kadar bize bağlıysa biz de o kadar onlara bağlıyız.

ÖZET SORULAR

1. Objektiflik mümkün müdür? Objektiflik nasıl tanımlanmalıdır?
2. Özcülükten yana olan ve ona karşı olan argümanları tartışınız?
3. Rousseau'nun Sophie'nin eğitimi için önerileri savunulabilir mi?
4. Kartezyen epistemoloji rasyonel bir model midir? Yoksa, Naomi Scheman'ın belirttiği gibi şizofren bir model midir?
5. Bir kimse, kadınların şartları hakkında güvenilir şekilde konuşabilmek için bir kadın olmak zorunda mıdır? Bir kimse siyahilerin şartları hakkında konuşmak için siyahi olmak zorunda mıdır?
6. Bazı filozoflar neden büyük anlatılara karşıdır?
7. “Yerel doğruluk” ile ne ifade edilir?
8. Bir argümana karşı çıkarken, bu argümanın kimden geldiğini sormak mantıklı mıdır, yoksa alakasız mıdır?
9. Kadınlar *hakkında* yerine, kadınlar *için* araştırma yapmak ifadesi ne anlama gelir?
10. Mesafelilik, araştırmalar açısından bir erdem midir?
11. Feministler, erkek imajı doğrultusunda tanımlanan Tanrı anlayışına nasıl karşı çıkarlar ve bir kadın imajını nasıl savunurlar?
12. Nitel ve nicel araştırmalar kıyaslanabilir mi?
13. Ahlaki otonomi kavramına neden ve nasıl karşı çıkılabilir?
14. Etik prensiplere ihtiyacımız var mı? Hangi amaç için?
15. Bir bakım ilişkisine, bakım gösterilen kişi nasıl katkıda bulunur?
16. Kadınlar bakım etiğini benimserlerse, süregelen sömürülme durumunu nasıl önleyebilirler?
17. Bakım bakış açısına sahip bir ahlak eğitiminin diğer ahlak eğitimi yaklaşımlarından farkı nelerdir?

18. Kişilerarası akıl yürütme, analitik akıl yürütmeden hangi açılardan ayrılır?
19. Öğretmenler öğrencilerini nasıl “onaylayabilir”?
20. “Ötekini olduğu gibi bırakmak” ne anlama gelir?

İLAVE KAYNAKLAR

Feminist epistemoloji hakkında, bk. Sandra Harding, *The Science Question in Feminism*; ayrıca, Louise Antony ve Charlotte Witt, ed., *A Mind of One's Own*. Feminist bilim felsefesi hakkında, bk. Ruth Bleier, ed., *Feminist Approaches to Science*; ve Evelyn Fox Keller, *Reflections on Gender and Science*. Feminist etik hakkında, bk. Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*; Nel Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy*; ayrıca, Jean Grimshaw, *Philosophy and Feminist Thinking*. Eğitimde bakım hakkında, bk. Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools*.

NOTLAR

BÖLÜM 1

1. Bu konuda detaylı bir tartışma için, bk., Noddings, *Happiness and Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), Bölüm 4.
2. Çağdaş bir eğitim filozofu olan Sophie Haroutunian-Gordon, Sokratik metodun farklı bir yorumunu kullanmayı önerir. Bk., Haroutunian-Gordon, *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).
3. Sokrates'in yargılanması, hapsedilmesi ve ölümüyle ilgili bilgiler "Apology," "Crito," ve "Phaedo" isimli diyaloglarda bulunabilir. Bu diyaloglara birçok eserde yer verilir. Örneğin, bk., Plato, *The Great Dialogues*, çev. ve ed. B. Jowett (Roslyn, N.Y.: Walter J. Black, 1942). Bu eser *Devlet*'in büyük bir kısmını da içerir.
4. *Devlet*, Kitap 2,3,5 ve 7.
5. Bk., Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).
6. Örneğin, bk., Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
7. Bk., Aristo, *Nicomachean Ethics*, çev. Terence Irwin (Indianapolis: Hackett, 1985).
8. Bk., Alasdair MacIntyre, *After Virtue*, 2. bas. (Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1984).
9. Bk. *Nicomachean Ethics*. Ahlak eğitimi üzerine Aristocu öneriler hakkında, ayrıca bk., M. F. Burnyeat, "Aristotle on Learning to Be Good," *Essays on Aristotle's Ethics*, ed. Amelie Oksenberg Rorty (Berkeley: University of California Press, 1980), 69-92.
10. Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper and Row, 1981).
11. James Terry White, *Character Lessons in American Biography for Public Schools and Home Instruction* (New York: The Character Development League, 1909).
12. Karakter eğitiminin bir savunması için, bk., Betty A. Sichel, *Moral Education* (Philadelphia: Temple University Press, 1998).
13. Bk., Martha C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986).
14. Bk., Martin, *Reclaiming a Conversation*; ayrıca Susan Moller Okin, *Women in western Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1979).
15. Jean-Jacques Rousseau, *Emile*, çev. Allan Bloom (New York: Basic Books, 1974).

16. Bk., Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remarkings of American Education* (New York: Random House, 1970).
17. A. S. Neill, *Summerhill* (New York: Hart Publishing, 1960).
18. Bk., Jean Piaget, *Genetic Epistemoloji* (New York: Columbia University Press, 1970); ayrıca L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978).
19. Bk., Maria Montessori, *The Secret of Childhood*, çev. M. Joseph Costelloe (New York: Ballantine Books, 1966).
20. Okin, *Women in Western Thought*, s. 136'da geçtiği hâliyle Emile'den.
21. Pestalozzi'nin yaklaşımını ve bu yaklaşımın Locke'un düşünceleriyle ilişkisini ele alan bir çalışma için, bk., John Cleverly ve D. C. Phillips, *Visions of Childhood* (New York: Teachers College Press, 1986).
22. Bk., Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown Books, 1991).
23. Bk., Lewis Pyenson, *The Young Einstein* (Bristol ve Boston: Adam Hilger, Ltd., 1985).
24. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), s. 71.
25. Age., ss. 71-72.
26. Age., s. 58.

BÖLÜM 2

1. Bk., Milton Halsey Thomas, *John Dewey: A Centennial Bibliography* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
2. Bu konuda, bk., Max Eastman, *Heroes I Have Known* (New York: Simon and Schuster, 1942). Ayrıca bk., Richard Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life* (New York: Alfred A. Knopf, 1963); Albert Lynd, *Quackery in the Public Schools* (New York: Grosset and Dunlap, 1953). Dewey'in Hitler'den daha kötü etkiler bırakmış olabileceğini ileri süren fikirler Mortimer Adler'le yapılan bir röportajda yer almıştır, *Time*: "Fusilier," *Time* 59 (Mart 17, 1953), s. 77.
3. Manley Thompson, *The Pragmatic Philosophy of C. S. Peirce* (Chicago: University of Chicago Press, 1963), s. 80'de alıntılanmıştır.
4. Bk., S. Morris Eames, *Pragmatic Naturalism* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977).
5. Gelişme kavramıyla ilgili ayrıntılı bilgi için, bk. Eamonn Callan, "Dewey's Conception of Education as Growth," *Educational Theory* 32, no. 1 (Winter 1982): 19-27; ayrıca Sidney Hook, "John Dewey: Philosopher of Growth," Sidney Morgenbesser, ed., *Dewey and His Critics* (New York: Journal of Philosophy, 1977), ss. 9-17.
6. Bk., John Dewey, *Experience and Education* (New York: Collier Books, 1963), s. 36.
7. Richard S. Peters, "Aims of Education: A Conceptual Inquiry," Richard S. Peters, ed., *The Philosophy of Education* (Oxford: Oxford University Press, 1973), s. 13.
8. Dewey, *Experience and Education*, s. 67.
9. John Dewey, "The Reflex Arc Concept in Psychology," *Psychological Review* 3 (July 1896): 357-370.
10. John Dewey, *The School and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1900).
11. Gerekçeli sav kavramının detaylı bir tartışması için, bk., John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry* (New York: Henry Holt, 1938).
12. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916).
13. Bu yönde oluşturulmuş çağdaş bir argüman için, bk., Seymour Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990).
14. Dewey, *Democracy and Education*, s. 83.

15. Bk., Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society* (New York: W.W. Norton, 1992).
16. Dewey, *Democracy and Education*, s. 180.
17. Bu argüman bana ittir. Bk., Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
18. Dewey, *Democracy and Education*, s. 211.
19. Age., s. 213.
20. Orneğin bk., George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (New York: Arno Press, 1969).

BÖLÜM 3

1. Ludwig Wittgenstein, Russel'in analitik yöntemiyle çalışan ilk filozoftur ve daha sonra gündelik dil analizini geliştirmiştir. Analitik çalışmaları için, bk., Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, çev. D. F. Pears and B. F. McGuinness (London: Routledge and Kegan Paul, 1971); dil çalışmaları için, bk., *Philosophical Investigations*, ed. G.E.M. Anscombe, Rush Rhees ve G. H. von Wright, çev. G.E.M. Anscombe (Oxford: Oxford University Press, 1953).
2. Jonas F. Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968), s. 2.
3. Analitik çalışmalara verilebilecek birçok güzel örnek vardır. Örneğin, B. Paul Komisar ve C.J.B. Macmillan, ed., *Analytical Concepts in Education* (Chicago: Rand McNally, 1967); C.J.B. Macmillan ve Thomas Nelson, ed., *Concepts of Teaching* (Chicago: Rand McNally, 1968); James E. McClellan, *Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976); Richard S. Peters, ed., *The Philosophy of Education* (Oxford: Oxford University Press, 1973); B. Othanel Smith ve Robert H. Ennis, ed., *Language and Concepts in Education* (Chicago: Rand McNally, 1961).
4. Bk., Lee S. Shulman ve Evan R. Keislar, ed., *Learning by Discovery* (Chicago: Rand McNally, 1966).
5. Örneğin bk., George F. Kneller, ed., *Foundations of Education* (New York: John Wiley and Sons, 1963).
6. Bk., William F. Frankena, "Is the Philosophy of Education Intellectually Respectable?" *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. Robert E. Mason, (Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1961), ss. 36-45.
7. Robert Mason'ın Frankena'ya cevabına bakınız, age., ss. 46-48.
8. İlk model çalışma, Wittgenstein'nin *Philosophical Investigations* eseridir.
9. Öğretme davranışı ile öğretme mesleği arasındaki ayırım için, bk., B. Paul Komisar, "Teaching: Act and Enterprise," Macmillan ve Nelson, *Concepts*, ss. 63-88.
10. John Dewey, *How We Think* (Chicago: Henry Regnery, 1933), ss. 35-36.
11. Israel Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1960).
12. Israel Scheffler, "The Concept of Teaching," Macmillan ve Nelson, *Concepts*, s. 27.
13. Komisar, "Teaching: Act and Enterprise," s. 79.
14. Age., s. 76.
15. Dewey, *How We Think*, s. 36.
16. Bk., Denis C. Phillips ve Jonas F. Soltis, *Perspectives on Learning* (New York: Teachers College Press, 1985).
17. Nel Noddings, "'Reasonableness' as a Requirement of Teaching," Kenneth A. Strike, ed., *Philosophy of Education* (Urbana, Ill.: Educational Theory, 1976), ss. 181-188.

18. B. Othanel Smith, "A Concept of Teaching," Smith ve Ennis, *Language and Concepts in Education*, s. 93.
19. Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson, 1952).
20. B. Othanel Smith, "A Concept of Teaching," Macmillan ve Nelson, *Concepts*, s. 16.
21. Scheffler, "The Concept of Teaching," s. 27.
22. Thomas F. Green, "A Topology of the Teaching Concept," Macmillan ve Nelson, *Concepts*, ss. 28-62.
23. Örneğin, bk., I. A. Snook, "The Concept of Indoctrination," *Studies in Philosophy and Education* 7, no. 2 (1970): 65-108.
24. C.J.B. Macmillan ve James W. Garrison, "An Erotetic Concept of Teaching," *Educational Theory* 33, no. 3-4 (Summer/Fall 1983): 157.
25. Bk., Jaakko Hintikka, "Semantics of Questions and the Questions of Semantics," *Ada Philosophica Pennica* 28, no. 4 (1976); ayrıca, Jaakko Hintikka ve Merrill Hintikka, "Sherlock Holmes Confronts Modern Logic: Towards a Theory of Information-seeking Through Questioning," E. J. Barth ve J. Martens, ed., *Theory of Argumentation* (Amsterdam: Benjamins, 1982).
26. Susan Laird, "The Concept of Teaching: *Betsey Brown* vs. Philosophy of Education?" in *Philosophy of Education: 1988*, ed. James Giarelli (Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1989), ss. 32-45.
27. Ntozake Shange, *Betsey Brown* (New York: St. Martin's Press, 1985); age'de alıntılanmıştır, s. 33.
28. Laird, "Concept of Teaching," s. 37.
29. Lynda Stone, "Philosophy, Meaning Constructs, and Teacher Theorizing," E. Wayne Ross, Jeffrey W. Cornett ve Gail McCutcheon, ed., *Teacher Personal Theorizing*, (Albany: State University of New York Press, 1992), s. 20.

BÖLÜM 4

1. Bk., Alasdair MacIntyre, "Existentialism" the *Encyclopedia of Philosophy*, ed. Paul Edwards (New York: Macmillan, 1967), cilt. 3, s. 147.
2. Varoluşçu temalar hakkında bir giriş çalışması için, bk., Maurice Friedman, ed., *The Worlds of Existentialism* (Chicago: University of Chicago Press, 1964). Ayrıca bk., Jean-Paul Sartre, *Essays in Existentialism*, ed. Wade Baskin (Secaucus, N.J.: Citadel Press, 1977).
3. Bk., Søren Kierkegaard, *Either/Or*, cilt. 1, çev. David F. Swenson ve Lillian M. Swenson (Princeton: Princeton University Press, 1959).
4. Bk., Martin Buber, *I and Thou*, çev. Ronald Gregor Smith (New York: Scribner's, 1958).
5. Bk., Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1952).
6. Buber'in eğitimsel düşünceleri hakkında bir giriş çalışması için, bk., Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965).
7. Gönderme yapılan eser: Jean-Paul Sartre, *Being and Nothingness*, çev. Hazel E. Barnes (New York: Washington Square Press, 1956).
8. Sartre, *Essays in Existentialism*, s. 36.
9. Age.
10. Age., s. 45.
11. Age., s. 51.
12. Bk., Maxine Greene, *Teacher as Stranger* (Belmont, Calif.: Wadsworth, 1973); *Landscapes of Learning* (New York: Teachers College Press, 1978); ve *The Dialectic of Freedom* (New York: Teachers College Press, 1988).

13. Greene, *Dialectic of Freedom*, s. 51.
14. Bk., C. A. Bowers, "An Open Letter to Maxine Greene on 'The Problem of Freedom' in an Era of Ecological Interdependence," *Educational Theory* 41, no. 3 (Summer 1981): 325-330.
15. Buber, *Between Man and Man*, s. xi.
16. Age., s. 98.
17. Age.
18. Age.
19. Örneğin, bk., Alexander M. Sidorkin, *Learning Relations* (New York: Peter Lang, 2002).
20. Örneğin, bk., Mary Poplin ve J. Weeres, *Voices from the Inside: A Report on Schooling from Inside the Classroom* (Los Angeles: Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School, 1992); ayrıca, Robert V. Bullough, Jr., *Life on the Other Side of the Teacher's Desk: Stories of Children at Risk* (New York: Teachers College Press, 2000); ve Judith Deiro, *Teaching with Heart* (Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996).
21. Bk., Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984); ayrıca, Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
22. Bk., Nicholas Burbules, *Dialogue in Teaching* (New York: Teachers College Press, 1993); ayrıca, Sophie Haroutunian-Gordon, *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).
23. Bu çalışmanın örnekleri için, bk., D. Jean Clandinin, Annie Davies, Pat Hogan ve Barbara Kennard, ed., *Learning to Teach, Teaching to Learn* (New York: Teachers College Press, 1993); ayrıca, Carol Witherell ve Nel Noddings, ed., *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education* (New York: Teachers College Press, 1991).
24. Philip W. Jackson, *Untaught Lessons* (New York: Teachers College Press, 1992).
25. Bk., Edmund Husserl, *Ideas*, çev. W. R. Boyce Gibson (New York: Collier/Macmillan, 1962).
26. Bk., Sartre, *Essays in Existentialism*, özellikle Jean Wahl'un giriş bölümü.
27. Husserl, *Ideas*, s. 6.
28. Noddings, *Caring*.
29. Bk., Iris Murdoch, *The Sovereignty of Good* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970); Simone Weil, *Simone Weil Reader*, ed. George A. Panichas (Mt. Kisco, N.Y.: Moyer Bell Limited, 1977).
30. Weil, *Simone Weil Reader*, s. 51.
31. Nancy Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), s. 113.
32. Age.
33. Patricia Jagentowicz Mills, *Woman, Nature, and Psyche* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1987), s. xii.
34. Bk., Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, çev. Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, 1970).
35. Bk., Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).
36. Mary Daly, *Beyond God the Father* (Boston: Beacon Press, 1974), s. 8.
37. Örneğin bk., Samuel Bowles ve Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); ayrıca, Martin Carnoy ve Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985).



38. Bk., Paul Willis, *Learning to Labour* (Farnborough, England: Saxon House, 1977).
39. Bk., Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal* (New York: Macmillan, 1982).
40. Okulda edinilen bilgiler ve ayrıcalık konusunda bir tartışma için, bk., Michael W. Apple ve Lois Weis, ed., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983).
41. Bk., Noddings, *The Challenge to Care in Schools*.
42. Bu durum toplum açısından da trajiktir çünkü herkese aynı materyali öğretmeye çalışırken, hayati önemi olan bazı beceriler kaybedilebilir. Bk., Jane Roland Martin, *Cultural Mis-education* (New York: Teachers College Press, 2002); ayrıca bk., Mike Rose, *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker* (New York: Penguin, 2005).
43. Bk., Jane Roland Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992); ve John White, *Education and the Good Life* (New York: Teachers College Press, 1991).
44. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979), s. 318.
45. Age., s. 319.
46. İlginçtir, fizikçiler de indirgemeciliğe olan güvenlerini sorgulamaya başlamışlardır. Artık “beliren” fenomen hakkında konuşurlar. Bk., Robert B. Laughlin, *A Different Universe* (New York: Basic Books, 2005).
47. Richard J. Bernstein, *The New Constellation* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992), s. 50. Dewey’den alıntı: “From Absolution to Existentialism,” Richard J. Bernstein, ed., *John Dewey: On Experience, Nature, and Freedom* (New York: Library of Liberal Arts, 1960), s. 13.
48. Örneğin, bk., Ernst von Glasersfeld, “An Introduction to Radical Constructivism,” P. Watzlawick, ed., *The Invented Reality* (New York: Norton, 1984), ss. 17-40; Robert B. Davis, Carolyn A. Maher ve Nel Noddings, ed., *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, JRME Monograph 4 (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1990).
49. Bk., Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1986).
50. Bernstein, *The New Constellation*, ss. 220-221.
51. Age. içerisinde Derrida hakkındaki bölümlere bakınız.
52. Bk., Susan J. Hekman, *Gender and Knowledge* (Boston: Northeastern University Press, 1990).

BÖLÜM 5

1. Bk., Noam Chomsky, *Language and Mind* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968); Jean Piaget, *Genetic Epistemology* (New York: Columbia University Press, 1970); eğitimde yetkinlik teorisi hakkında bir tartışma için, bk., Nel Noddings, “Competence Theories and the Science of Education,” *Educational Theory* 24, no. 4 (1974): 356-364.
2. Patrick Suppes, *Introduction to Logic* (New York: Van Nostrand Reinhold, 1957), s. xv.
3. Age., s. xvi.
4. Bk., Michael Scriven, *Reasoning* (New York: McGraw-Hill, 1976). Ayrıca bk., John E. McPeck, *Critical Thinking and Education* (Oxford: Martin Robertson, 1981).
5. Bk., Gila Hanna, *Rigorous Proof in Mathematics Education* (Toronto: OISE Press, 1983).
6. Martin Gardner, *The Annotated Alice* (Lewis Carroll) (New York: World Publishing, 1963).

7. Age., s. 76.
8. Age., s. 95.
9. Bk., I. A. Richards, *The Meaning of Meaning* (New York: Harcourt, Brace, 1956).
10. Robert H. Ennis, "A Concept of Critical Thinking," *Harvard Educational Review* 32, no. 1 (1962): 83-111.
11. Robert H. Ennis, "A Conception of Rational Thinking," Jerrold R. Coombs, ed., *Philosophy of Education* (Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1974), ss. 3-30.
12. Age., s. 10.
13. Bk., McPeck, *Critical Thinking*.
14. Bk., Richard Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (Rohnert Park, Calif.: Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990).
15. Bk., Robert Gagne, "Psychological Issues in Science: A Process Approach," Gagne, ed., *The Psychological Eases of Science: A Process Approach* (Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, 1965).
16. Harvey Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (New York: Routledge, 1988), ss. 12-13.
17. Siegel, Paul'un bu konudaki görüşünü age., ss. 143-144, not 26'da detaylandırır.
18. Mark Weinstein, "Critical Thinking: The Great Debate," *Educational Theory* 43, no. 1 (1993): 99-117.
19. Age., s. 117.
20. Age., s. 117 ve not 29.
21. Bk., Siegel, *Educating Reason*.
22. McPeck bu iddiayı şu eserlerde ele alır: *Critical Thinking* ve "Thoughts on Subject Specificity," Stephen P. Norris, ed., *The Generalizability of Critical Thinking* (New York: Teachers College Press, 1992), ss. 198-205.
23. 4. Bölüm'deki tartışmaya bakınız.
24. Örneğin bk., Sandra S. Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1986); ayrıca, Naomi Scheman, "Though This Be Method, Yet There Is Madness in It: Paranoia and Liberal Epistemology," Louise M. Antony ve Charlotte Witt, ed., *A Mind of One's Own* (Boulder, Colo.: Westview Press, 1993), ss. 145-170.
25. McPeck, "Thoughts on Subject Specificity," s. 201.
26. Önde gelen beş tanımı ele alan bir tartışma için, bk., Ralph H. Johnson, "The Problem of Defining Critical Thinking," Norris, *Generalizability*, ss. 38-53.
27. Robert H. Ennis, "The Degree to Which Critical Thinking Is Subject Specific: Clarification and Needed Research," Norris, *Generalizability*, ss. 21-37.
28. Siegel, *Educating Reason*, s. 21.
29. Jane Roland Martin, "Critical Thinking for a Humane World," Norris, *Generalizability*, ss. 163-180.
30. Age., s. 164.
31. Afrika kökenli Amerikalı kadınların argümanlarını sunuş şekilleri hakkındaki tartışma için, bk., Patricia Hill Collins, "The Social Construction of Black Feminist Thought," *Signs* 14, no. 41 (1989): 745-773.
32. McPeck, "Thoughts on Subject Specificity," s. 201.
33. Örneğin bk., Michael Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays* (London: Methuen, 1962); ayrıca, Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal* (New York: Macmillan, 1982).
34. Bk., Donald Vandenberg, *Human Rights in Education* (New York: Philosophical Library, 1983).

BÖLÜM 6

1. *Theaetetus* birçok eserde yer alır; örneğin bk., *The Works of Plato*, çev. B. Jowett, ed. Irwin Edman (New York: Modern Library, 1956).
2. Temelcilikle ilgili iki ana görüş için, bk., W.V.O. Quine ve Robert Ullian, *The Web of Belief* (New York: Random House, 1970).
3. Bk., Keith Lehrer, *Theory of Knowledge* (Boulder, Colo.: Westview Press, 1990). Bu eser ayrıca tutarlılık teorileri için de iyi bir referanstır.
4. Bk., Simon Blackburn, *Truth* (Oxford: Oxford University Press, 2005); ayrıca, Michael P. Lynch, *True to Life* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005).
5. Bk., Karl Popper, *Objective Knowledge* (Oxford: Clarendon Press, 1972).
6. Bk., W.V.O. Quine, "Epistemology Naturalized," Quine, *Ontological Relativity and Other Essays* (New York: Columbia University Press, 1969).
7. Bk., Lehrer, *Theory of Knowledge*.
8. Bk., John Dewey, *The Quest for Certainty* (New York: G. P. Putnam's Sons, 1929); ayrıca bk., Kısım 3, "The Experience of Knowing," John J. McDermott, ed., *The Philosophy of John Dewey* (New York: G. P. Putnam's Sons, 1973).
9. Bilişsel yapı görüşü eğitim felsefesi ve teorisi alanında dikkate değer tartışmalara yol açmıştır; örneğin bk., D. C. Phillips, "On Describing a Student's Cognitive Structure," *Educational Psychologist* 18, no. 2 (1983): 59-74.
10. Bk., Jean Piaget, *Genetic Epistemology* (New York: Columbia University Press, 1970); ayrıca, Piaget, *Biology and Knowledge* (Chicago: University of Chicago Press, 1971).
11. Jean Piaget, *Insights and Illusions of Philosophy* (New York: World Publishing, 1971), ss. 57-58.
12. Güç ile ilgili en etkili çağdaş çalışma muhtemelen Michel Foucault'nun çalışmasıdır, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, çev. Alan Sheridan (New York: Vintage, 1979); ayrıca, Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, çev. A. M. Sheridan Smith (New York: Pantheon, 1972).
13. Örneğin bk., Sandra S. Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1986); ayrıca, Nancy Hartsock, "The Feminist Standpoint: Developing the Grounds for a Specifically Feminist Historical Materialism," Sandra Harding ve Merrill B. Hintikka, ed., *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (Dordrecht, Holland: D. Reidel, 1983).
14. Naomi Scheman, "Though This Be Method, Yet There Is Madness in It: Paranoia and Liberal Epistemology," Louise M. Antony ve Charlotte Witt, ed., *A Mind of One's Own* (Boulder, Colo.: Westview Press, 1993), s. 148.
15. Örneğin bk., Louise M. Antony, "Quine as Feminist: The Radical Import of Naturalized Epistemology," Antony ve Witt, *A Mind of One's Own*, ss. 185-226.
16. Bk., J. J. White, "Searching for Substantial Knowledge in Social Studies," *Theory and Research in Social Education* 16 (1988): 115-140.
17. Bk., Stephen J. Thornton, "The Social Studies Near Century's End: Reconsidering Patterns of Curriculum and Instruction," Linda Darling-Hammond, ed., *Review of Research in Education* 20 (Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1994), ss. 223-254.
18. Disiplinler ve müfredatın organizasyonu hakkında oldukça çok sayıda çalışma bulunur. Örneğin bk., Paul Hirst, *Knowledge and the Curriculum* (London: Routledge, 1974); D. C. Phillips, *Philosophy, Science, and Social Inquiry* (Oxford: Pergamon, 1987); Joseph J. Schwab, *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (Chicago: University of Chicago Press, 1978).

19. Bk., Nel Noddings, "Theoretical and Practical Concerns About Small Groups in Mathematics," *Elementary School Journal* 89, no. 5 (1989): 607-623; ayrıca bk., Thomas L. Good, Catherine Mulryan ve Mary McCaslin, "Grouping for Instruction in Mathematics: A Call for Pragmatic Research on Small-Group Processes," Douglas A. Grouws, ed., *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (New York: Macmillan, 1992), ss. 165-196; ayrıca, Linda Darling-Hammond and John Bransford, ed., *Preparing Teachers for a Changing World* (San Francisco: Jossey-Bass, 2005).
20. Bk., Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979); Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982); Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).
21. Bk., Nel Noddings, "Does Everybody Count?" *Journal of Mathematical Behavior* 13, no. 1 (1994): 89-104. Geleneksel disiplinlerin değerini sorgulayan önemli bir argüman için bk., Mike Rose, *Possible Lives: The Promise of Public Education in America* (Boston: Houghton Mifflin, 1995); ayrıca, Rose, *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker* (New York: Penguin, 2005).
22. Bk., Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
23. Bk., Robert B. Davis, Carolyn A. Maher ve Nel Noddings, ed., *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Journal for Research in Mathematics Education Monograph 4 (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1990); ayrıca, Paul Ernest, "Constructivism, the Psychology of Learning, and the Nature of Mathematics: Some Critical Issues," *Science and Education* 2, no. 1 (1993): 87-94; ayrıca, Ernest, *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics* (Albany: State University of New York Press, 1998); Brent Davis ve Dennis Sumara, "Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities," *Educational Theory* 52, no. 4 (2002): 409-428; ve D. L. Schwartz and J. D. Bransford, "A Time for Telling," *Cognition and Instruction* 16, no. 4 (1998): 475-522.
24. Sınıfçı uygulamalar için bk., Davis, Maher ve Noddings, *Constructivist Views*; ayrıca, Maughn Rollins Gregory, "Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry," *Educational Theory* 52, no. 4 (2002): 397-408.
25. Bk., Paul Cobb, Terry Wood ve Erna Yackel, "Classrooms as Learning Environments for Teachers and Researchers," Davis, Maher ve Noddings, *Constructivist Views*, ss. 125-146.
26. Gerald Goldin, "Epistemology, Constructivism, and Discovery," Davis, Maher ve Noddings, *Constructivist Views*, s. 39.
27. Michael R. Matthews, "A Problem with Constructivist Epistemology," H. A. Alexander, ed., *Philosophy of Education* (Urbana: University of Illinois Press, 1993), s. 305.
28. Ernst von Glasersfeld, "An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical," Davis, Maher ve Noddings, *Constructivist Views*, s. 23.
29. Age., s. 24.
30. Bk., Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, çev. D. F. Pears ve B. F. McGuinness (London: Routledge and Kegan Paul, 1971).
31. W. A. Suchting, "Constructivism Deconstructed," *Science and Education* 1, no. 3 (1992): 223-254.

BÖLÜM 7

1. Bk., Ian Hacking, *The Social Construction of What?* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999).
2. Bk., D. C. Phillips, *Philosophy, Science, and Social Inquiry* (Oxford: Pergamon, 1987).



3. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
4. Age., s. 10.
5. Age., s. 102.
6. Age., ss. 108-109.
7. Bk., William A. Firestone, "Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research," *Educational Researcher* 22, no. 4 (1993):16-23; also Alan Peshkin, "The Goodness of Qualitative Research," *Educational Researcher* 22, no. 2 (1993): 24-30.
8. Bk., Elliot Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (New York: Macmillan, 1991).
9. Bk., Lee J. Cronbach, *Designing Evaluations of Educational and Social Programs* (San Francisco: Jossey-Bass, 1982).
10. Bk., D. C. Phillips, "Telling It Straight," *Educational Psychologist* 29, no. 1 (1994):13-21.
11. Bk., Nel Noddings, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993).
12. Bk., Richard Shavelson ve Lisa Towne, ed., *Scientific Research in Education* (Washington, D.C.: National Academies Press, 2002).
13. Bk., age.
14. Bk., Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
15. Bk., Linda Darling-Hammond ve John Bransford, ed., *Preparing Teachers for a Changing World* (San Francisco: Jossey-Bass, 2005); ayrıca, Ellen Condliffe Lagemann ve Lee Shulman, ed., *Issues in Education Research* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999). Ayrıca bk., *Educational Theory* 55, no. 3 (2005).
16. Glasersfeld ve Suchting arasındaki tartışmaya bakınız: *Science and Education* 1, no. 3-4 ve 2, no. 1 (1992).
17. Bk., Nel Noddings, "Theoretical and Practical Concerns About Small Groups in Mathematics," *Elementary School Journal* 89, no. 5 (1989): 620-621.

BÖLÜM 8

1. Bk., Aristotle, *Nicomachean Ethics*, çev. Terence Irwin (Indianapolis: Hackett, 1985).
2. Bk., Martha Nussbaum, "Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach," *Midwest Studies in Philosophy* 13 (1988): 32-53.
3. Alasdair MacIntyre, *Whose Justice? Which Rationality?* (Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1988), s. 403.
4. Bk., Alasdair MacIntyre, *After Virtue*, 2. bas. (Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1984).
5. Örneğin bk., David Rasmussen, ed., *Universalism vs. Communitarianism: Contemporary Debates in Ethics* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990); Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); Charles Taylor, *Philosophy and the Human Sciences*, Philosophical Papers 2 (Cambridge: Cambridge University Press, 1985); Michael Walzer, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality* (New York: Basic Books, 1983).
6. Örneğin bk., Crane Brinton, *A History of Western Morals* (New York: Harcourt, Brace, 1959).
7. Bk., Nel Noddings, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993).

8. Bk., Brinton, *History of Western Morals*.
9. Bk., Alasdair MacIntyre, *Whose Justice? Which Rationality?*
10. Klasik faydacılık için bk., John Stuart Mill, *Utilitarianism*, ed. George Sher (Indianapolis: Hackett, 1979, 1861).
11. Anne Perry'nin Victoria dönemi gizem eserlerinin bazıları: *Highgate Rise*, *The Face of a Stranger*, *A Dangerous Mourning* ve *Defend and Betray*.
12. Bk., Mill, *Utilitarianism*.
13. Bk., Henry Sidgwick, *The Methods of Ethics* (Indianapolis: Hackett, 1981, 1874).
14. John Kenneth Galbraith, *The Culture of Contentment* (Boston: Houghton Mifflin, 1992).
15. Bk., John Dewey, *Human Nature and Conduct* (New York: Modern Library, 1930).
16. Virginia Held, *Feminist Morality* (Chicago: University of Chicago Press, 1993), s. 25.
17. Age., s. 24. Ayrıca bk., Noddings, "Thoughts on John Dewey's 'Ethical Principles Underlying Education,'" *Elementary School Journal* 98, no. 5 (1998): 479-488.
18. Bk., Larry P. Nucci, ed., *Moral Development and Character Education* (Berkeley: McCutchan, 1989); ve Betty A. Sichel, *Moral Education* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).
19. James Terry White, *Character Lessons in American Biography* (New York: The Character Development League, 1909).
20. Oldukça popüler bir çalışma: Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991).
21. Klasik çalışmalar: Hugh Hartshorne ve Mark A. May, *Studies in the Nature of Character*; bk., cilt. 1, *Studies in Deceit* (New York: Macmillan, 1928) ve cilt. 2, *Studies in Self-Control* (New York: Macmillan, 1929).
22. Alice Miller, *For Your Own Good*, çev. Hildegard Hannun and Hunter Hannun (New York: Farrar, Straus, and Giroux, 1983).
23. Bk., Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper and Row, 1981).
24. Mary Jeanne Larrabee, ed., *An Ethic of Care* (New York and London: Routledge, 1993) içerisinde yer alan Lawrence Walker ve Diana Baumrind arasındaki tartışmaya bakınız.
25. Carol J. Gilligan, *In a Different Voice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982).
26. Tabii ki, bazıları Kantçı görüşü benimser. Örneğin bk., Gertrud Nunner-Winkler, "Two Moralities: A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsibility Versus an Ethic of Rights and Justice," Larrabee, *Ethic of Care*, ss. 143-156.
27. Bk., D. C. Phillips, *Philosophy, Science, and Social Inquiry* (Oxford: Pergamon, 1987).
28. Bk. age., Bölüm 14.
29. Bk., Lawrence Walker, "Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review," Larrabee, *Ethic of Care*, ss. 157-176.
30. Bk., Nel Noddings, *Educating Moral People* (New York: Teachers College Press, 2002).
31. Bk., Robert E. Carter, *Dimensions of Moral Education* (Toronto: University of Toronto Press, 1984).
32. Bk., Barry Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education* (New York: Teachers College Press, 1985).
33. Çok sayıda örnek için, bk., Joseph Kahne, *Neglecting Alternatives: An Assessment of the Status and Implications of Varied Social Theories in Educational Policy* (yayımlanmamış doktora tezi, Stanford University, 1993).

34. Louis Rath, Merrill Harmin ve Sidney Simon, *Values and Teaching* (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966; 2. Bas., 1978).
35. Bk., Chazan, *Contemporary Approaches*.
36. Bk., John Dewey, *Experience and Education* (New York: Collier Books, 1963).

BÖLÜM 9

1. John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971), s. 4.
2. Age., s. 60.
3. Önemli bir eleştiri için, bk., Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982).
4. John Dewey, *The Public and Its Problems* (New York: Henry Holt, 1927), s. 158.
5. Bk., Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
6. John Dewey, *The School and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1900), s. 3.
7. Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown Books, 1991).
8. Bk., John Kenneth Galbraith, *The Culture of Contentment* (Boston: Houghton Mifflin, 1992).
9. Rawls, *Theory of Justice*, s. 75.
10. Age., s. 60.
11. Age., s. 101.
12. Age.
13. Bk., Kenneth A. Strike, "Liberal Discourse and Ethical Pluralism: An Educational Agenda," H. A. Alexander, ed., *Philosophy of Education 1992* (Champaign, Ill.: Philosophy of Education Society, 1993), ss. 226-236.
14. Kenneth Baker's review of Stephen Shute and Susan Hurley, ed., *On Human Rights: The Oxford Amnesty Lectures* (New York: Basic Books, 1993), *San Francisco Chronicle*, Sunday, January 16, 1994, s. 8.
15. Bk., Dewey, *The Public and Its Problems*, "The Eclipse of the Public" başlıklı bölüm.
16. Nel Noddings, "For All Its Children," *Educational Theory* 43, no. 1 (1993): 17.
17. Age., p. 26.
18. Urie Bronfenbrenner, "Who Needs Parent Education?" *Teachers College Record* 74 (1978): 774.
19. Martin Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965), s. 98.
20. Age.
21. Age.
22. Örneğin bk., James G. Henderson, *Reflective Teaching* (New York: Macmillan, 1992); Carol Witherell ve Nel Noddings, ed., *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education* (New York: Teachers College Press, 1991); bu çalışmaların iyi bir değerlendirmesi için, bk., Suzanne Rice, "Teaching and Learning Through Story and Dialogue," *Educational Theory* 43, no. 1 (1993): 85-97.
23. Bk., Thomas J. Sergiovanni, *Building Community in Schools* (San Francisco: Jossey-Bass, 1994); ayrıca bk., Mary Anne Raywid, "Community and Schools: A Prolegomenon," James Giarrelli, ed., *Philosophy of Education: 1988* (Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1989), ss. 2-17.
24. Bk., David Rasmussen, ed., *Universalism vs. Communitarianism: Contemporary Debates in Ethics* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990).
25. David Horowitz, "The Decline of Academic Discourse: The MLA Fiasco," *Heterodoxy* 2, no. 5 (1994): 13.

26. Topluluğun karanlık yüzü hakkındaki tartışmama bakınız, Nel Noddings, "On Community," *Educational Theory* 4, no. 3 (1996): 245-267.
27. Buber'in yansıra, bk., Emmanuel Levinas, *The Levinas Reader*, ed. Sean Hand (Oxford: Blackwell, 1989).
28. Howard Gardner bu yetenekleri "zekâlar" olarak adlandırır. Bk., Gardner, *Frames of Mind* (New York: Basic Books, 1983).
29. Dewey, *School and Society*, s. 3.
30. Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), s. 116.
31. Michael W. Apple, "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" *Discourse* 14, no. 1 (1993): 1.
32. Age., s. 2.
33. Age., s. 8. Alıntı içerisindeki referans: Richard Johnson, "A New Road to Serfdom?" in *Education Limited*, ed. Education Group II (London: Unwin Hyman, 1991).
34. Bk., Noddings, *The Challenge to Care in Schools*.

BÖLÜM 10

1. Bk., J. B. Watson, *Behaviorism* (New York: W. W. Norton, 1924).
2. Herbert Kliebard, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum 1876-1946* (New York: Teachers College Press, 1999), s. 43'de alıntılanmıştır.
3. Bk., Kenneth Howe, *Understanding Equal Educational Opportunity* (New York: Teachers College Press, 1997).
4. Bk., Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown Books, 1991). 1960'ların önemli eğitim eleştirileri hakkında bir giriş çalışması için, bk., Beatrice Gross ve Ronald Gross, ed., *Radical School Reform* (New York: Simon and Schuster, 1969).
5. Bk., Ira Katznelson, *When Affirmative Action Was White* (New York: W. W. Norton, 2005).
6. Bk., Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969).
7. Bk., Richard Rothstein, *Class and Schools* (Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2004); ayrıca bk., David K. Shipler, *The Working Poor: Invisible in America* (New York: Alfred A. Knopf, 2004).
8. Bu argümanın detayları için, bk., Nel Noddings, "For All Its Children," *Educational Theory* 43, no.1 (1993): 15-22.
9. Bk., Howe, *Understanding Equal Educational Opportunity*.
10. Böyle bir mesleki eğitim olasılığı hakkında, bk., Mike Rose, *Possible Lives: The Promise of Public Education in America* (Boston: Houghton Mifflin, 1995); ayrıca, Rose, *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker* (New York: Penguin, 2005).
11. Bk., Eamonn Callan, *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy* (Oxford: Oxford University Press, 1997).
12. Bk., Nel Noddings, *Happiness and Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), s. 77; ayrıca bk., Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958* (New York: Routledge, 1995), s. 98.
13. Bk., George Orwell, "Such, Such Were the Joys," Orwell, *A Collection of Essays* (San Diego: Harcourt Brace, 1981).
14. Bk., Roger Shattuck, "The Shame of the Schools," *New York Review of Books*, April 7, 2005.
15. Bk., Diane Ravitch, *National Standards in American Education* (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1995). Farklı bir görüş için, bk., Nel Noddings, "Thinking About Standards," *Phi Delta Kappan* 79, no. 3 (1997): 184-189.



16. Davranışsal amaçların bir tanımlaması için, bk., Robert Mager, *Preparing Instructional Objectives* (San Francisco: Fearon Press, 1962); bu amaçlarla ilgili tartışmalar hakkında bir giriş çalışması için, bk., the AERA *Monograph Series on Curriculum Evaluation* 3 (Chicago: Rand McNally, 1969).

17. Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), ss. 47-48.

18. Bk., Nel Noddings, "What Does It Mean to Educate the Whole Child?" *Educational Leadership* 63, no. 1 (2005): 8-13. Aynı sayıda yer alan diğer makalelere de bakınız.

BÖLÜM 11

1. Valerie Ooka Pang, *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach* (New York: McGraw-Hill, 2001), s. 53.

2. Age.

3. Joel Spring, *American Education* (Boston: McGraw-Hill, 2000), s. 146.

4. Age., s. 166.

5. Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society* (New York: W. W. Norton, 1992), s. 16.

6. Bk., Jean Bethke Elshtain, *Jane Addams and the Dream of American Democracy* (New York: Basic Books, 2002).

7. Bk., Jon Schaffarzick ve Gary Sykes, ed., *Value Conflicts and Curriculum Issues* (Berkeley: McCutchan, 1979).

8. Age., s. 10'da alıntılanmıştır.

9. Bk., Spring, *American Education*; ayrıca, Sonia Nieto, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (New York: Teachers College Press, 1999).

10. Bk., Rita M. Kissen, *The Last Closet: The Real Lives of Lesbian and Gay Teachers* (Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1996); ayrıca, Nel Noddings, *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).

11. Bk., Susan Jacoby, *Freethinkers* (New York: Metropolitan Books, 2004).

12. Bk., David T. Hansen, "Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism," *Studies in Philosophy of Education* 29 (2010): 151-166.

13. Bk., Jacoby, *Freethinkers*; ayrıca, Michael True, *An Energy Field More Intense Than War* (Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1995).

14. Martha Nussbaum, *For Love of Country?* ed. Joshua Cohen (Boston: Beacon Press, 1996).

15. Benjamin Barber, "Constitutional Faith," age., s. 33.

16. Age., p. 33.

17. Amerika'nın kaderinin tüm dünyayı korumak ve yönetmek olduğu görüşüne karşı güçlü bir eleştiri için, bk., Andrew J. Bachevich, *Washington Rules: America's Path to Permanent War* (New York: Metropolitan Books, 2010).

18. Bk., Jean Bethke Elshtain, *Women and War* (New York: Basic Books, 1987).

19. Çokkültürlü eğitim hakkında ilk dönemlerde ileri sürülen bazı kaygılar için, bk., Charles Taylor, *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1992).

20. Nussbaum, *For Love of Country? içerisindeki diğer yazarlara da bakınız. Örneğin, Sissela Bok, "From Part to Whole," ss. 38-44.*

21. Bk., Nel Noddings, ed., *Educating Citizens for Global Awareness* (New York: Teachers College Press, 2005).

BÖLÜM 12

1. Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).

2. Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).
3. Örneğin bk., M. Esther Harding, *Woman's Mysteries* (New York: Harper Colophon Books, 1976).
4. Ruth Hubbard bu konudaki en önemli isimdir. Bk., Ruth Hubbard, Mary Sue Henifin ve Barbara Fried, ed., *Biological Woman: The Convenient Myth* (Cambridge, Mass.: Schenkman, 1982); ve Hubbard, *The Politics of Women's Biology* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1990).
5. Susan Moller Okin, *Women in Western Political Thought* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979), ss. 163-164'da Rousseau'dan alıntılanmıştır.
6. Age., s. 164.
7. Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, ed. Carol H. Poston (New York: W. W. Norton, 1975).
8. Örneğin Sara Blaffer Hrdy, evrimin kadınlara yüklediği bazı özellikleri yüceltir. Benzer şekilde on dokuzuncu yüzyıl feministlerinin çoğu, kadınların erkeklerden daha üstün olduğunu ve her iki cinsi de koruyabilecek olanın kadınlar olduğunu düşünür. Bk., Hrdy, *The Woman That Never Evolved* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981).
9. Quine hakkında, örneğin bk., Louise Antony, "Quine as Feminist: The Radical Import of Naturalized Epistemology," Louise Antony ve Charlotte Witt, ed., *A Mind of One's Own* (Boulder, Colo.: Westview Press, 1993), ss. 185-226.
10. Naomi Scheman, "Though This Be Method, Yet There Is Madness in It," age., ss. 145-170.
11. Bk., Susan J. Hekman, *Gender and Knowledge* (Boston: Northeastern University Press, 1990).
12. Bk., Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought* (Boston: Unwin Hyman, 1990).
13. Eğitimde temaların oluşturulmasıyla ilgili bir tartışma için, bk., Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, çev. Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, 1970). Okullarda nelerin öğretilebileceğiyle ilgili alternatif bir görüş için, bk., Nel Noddings, *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).
14. Bk., D. Jean Clandinin, Annie Davies, Pat Hogan ve Barbara Kennard, ed., *Learning to Teach, Teaching to Learn* (New York: Teachers College Press, 1993).
15. Bk., Lee J. Cronbach, "The Logic of Experiments on Discovery," Lee S. Shulman ve Evan R. Keislar, ed., *Learning by Discovery* (Chicago: Rand McNally, 1966), ss. 77-92.
16. Örneğin bk., Ruth Bleier, ed., *Feminist Approaches to Science* (New York: Pergamon Press, 1988); Ruth Hubbard, M. S. Henefin ve B. Fried, ed., *Women Look at Biology Looking at Women* (Cambridge, Mass.: Schenkman, 1979); Evelyn Fox Keller, *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara McClintock* (New York: Freeman, 1983); ayrıca, Keller, *Reflections on Gender and Science* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).
17. Evrimle ilgili olarak, bk., Ruth Hubbard, "Have Only Men Evolved?" Hubbard, Henefin ve Fried, *Women Look at Biology*, ss. 17-46; bk., Nel Noddings, "Variability: A Pernicious Hypothesis," *Review of Educational Research* 62, no. 1 (1992): 85-88.
18. John O'Neill, *Making Sense Together: An Introduction to Wild Sociology* (London: Heinemann, 1975).
19. Dorothy E. Smith, *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology* (Boston: Northeastern University Press, 1987).
20. Bk., Keller, *Feeling for the Organism*.
21. Bk., Sheila Greeve Davaney, "Problems with Feminist Theory: Historicity and the Search for Sure Foundations," Paula M. Cooley, Sharon A. Farmer ve Mary Ellen Ross, ed., *Embodied Love: Sexuality and Relationship as Feminist Values* (San Francisco: Harper and Row, 1987), ss. 79-96.

22. Bu konuda bk., Helen Longino, "Essential Tensions—Phase Two: Feminist, Philosophical, and Social Studies of Science," Antony ve Witt, *A Mind of One's Own*, ss. 257-272.
23. William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Mentor, 1958, 1902).
24. Bk., Rudy Rucker, *Infinity and the Mind* (Boston: Birkhauser, 1982).
25. Bu görüşlerin bir açıklaması için, bk., Alison M. Jaggar, *Feminist Politics and Human Nature* (Totowa, N.J.: Rowman and Allanheld, 1983).
26. Bk., Carol J. Gilligan, *In a Different Voice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982); ayrıca, Mary Jeanne Larrabee, ed., *An Ethic of Care* (New York and London: Routledge, 1993).
27. Bk., Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984).
28. Jean Grimshaw, *Philosophy and Feminist Thinking* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986).
29. Age., s. 209.
30. Bk., *Hypatia* 5, no. 1 (Bahar 1990): 101-126.
31. Bk., Joan Tronto, "Beyond Gender Difference to a Theory of Care," *Signs* 12, no. 4 (1987): 644-663.
32. Bk., Michael Slote, *Morals from Motives* (Oxford: Oxford University Press, 2001).
33. Bk., Michael Slote, "Caring Versus the Philosophers," Randall Curren, ed., *Philosophy of Education: 1999* (Champaign, Ill.: Philosophy of Education Society, 2000), ss. 25-35. Ayrıca benim cevabıma da bakınız: Nel Noddings, "Two Concepts of Caring," ss. 36-39.
34. Virginia Held, *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global* (Oxford: Oxford University Press, 2006), s. 3.
35. Michael Slote, *The Ethics of Care and Empathy* (London and New York: Routledge, 2007), s. 1.
36. Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (Berkeley: University of California Press, 2010).
37. Held, *Ethics of Care*, s. 168.
38. Bk., Nel Noddings, "Caring as Relation and Virtue in Teaching," P. J. Ivanhoe ve Rebecca Walker, ed., *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems* (Oxford: Oxford University Press, 2006).
39. Bk., Nel Noddings, "Conversation as Moral Education," *Journal of Moral Education* 23, no. 2 (1994): 107-118.
40. Martin Buber, "Education," Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965).
41. Noddings, *Challenge to Care in Schools*, s. 25.
42. Bk., Ann Diller, "Pluralisms for Education: An Ethics of Care Perspective," H. A. Alexander, ed. *Philosophy of Education* (Champaign, Ill.: Philosophy of Education Society, 1993), ss. 22-29.
43. Derrida'nın etik görüşünün kolay anlaşılır bir tartışması için, bk., Richard J. Bernstein, *The New Constellation* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992); Levinas hakkında bir giriş çalışması için, bk., *The Levinas Reader*, ed. Sean Hand (Oxford: Blackwell, 1989).
44. Bernstein, *New Constellation*, ss. 184-185; Derrida'dan alıntı: "Violence and Metaphysics," s. 138.
45. Bir arada olmayla ilgili bir tartışma için, bk., Sara Ruddick, *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace* (Boston: Beacon Press, 1989).

46. Barbara J. Thayer-Bacon, *Transforming Critical Thinking* (New York: Teachers College Press, 2000).
47. Bk., Nel Noddings, "Stories in Dialogue: Caring and Interpersonal Reasoning," Carol Witherell ve Nel Noddings, ed., *Stories Lives Tell* (New York: Teachers College Press, 1991), ss. 157-170.
48. Bk., Simone Weil, "Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God," *Simone Weil Reader*, ed. George A. Panichas (Mt. Kisco, N.Y.: Moyer Bell Limited, 1977), ss. 44-52.

KAYNAKÇA

- Adler, Mortimer J. *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan, 1982.
- AERA. *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation* 3. Chicago: Rand McNally, 1969.
- Antony, Louise M., and Charlotte Witt, eds. *A Mind of One's Own*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1993.
- Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- . *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- . "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" *Discourse* 14, no. 1 (1993): 1.
- Apple, Michael W., and Lois Weis, eds. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Translated by Terence Irwin. Indianapolis: Hackett, 1985.
- Atkinson, Carroll, and Eugene Maleska. *The Story of Education*. New York: Bantam Books, 1961.
- Bachevich, Andrew J. *Washington Rules: America's Path to Permanent War*. New York: Metropolitan Books, 2010.
- Baron, J. B., and Robert J. Sternberg, eds. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman, 1987.
- Berlin, Isaiah. *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1969.
- Bernstein, Richard J. *The New Constellation*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.
- , ed. *John Dewey: On Experience, Nature, and Freedom*. New York: Library of Liberal Arts, 1960.
- Blackburn, Simon. *Truth*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Bleier, Ruth, ed. *Feminist Approaches to Science*. New York: Pergamon Press, 1988.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- Brinton, Crane. *A History of Western Morals*. New York: Harcourt, Brace, 1959.
- Buber, Martin. *I and Thou*. Translated by Ronald Gregor Smith. New York: Scribner's, 1958.
- . *Between Man and Man*. New York: Macmillan, 1965.
- Bullough, Robert V., Jr. *Life on the Other Side of the Teacher's Desk: Stories of Children at Risk*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Burbules, Nicholas. *Dialogue in Teaching*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Callan, Eamonn. "Dewey's Conception of Education as Growth." *Educational Theory* 32, no. 1 (Winter 1982): 19–27.

- . *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Carnoy, Martin, and Henry Levin. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985.
- Carter, Robert E. *Dimensions of Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press, 1984.
- Chazan, Barry. *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York: Teachers College Press, 1985.
- Chisholm, Roderick M. *Theory of Knowledge*. 3d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1989.
- Clandinin, D. Jean, Annie Davies, Pat Hogan, and Barbara Kennard, eds. *Learning to Teach, Teaching to Learn*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Cleverly, John, and D. C. Phillips. *Visions of Childhood*. New York: Teachers College Press, 1986.
- Collins, Patricia Hill. *Black Feminist Thought*. Boston: Unwin Hyman, 1990.
- Counts, George S. *Dare the School Build a New Social Order?* New York: Arno Press, 1969.
- Cronbach, Lee J. *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Curren, Randall, ed. *Philosophy of Education: 1999*. Champaign, Ill.: Philosophy of Education Society, 2000.
- Daly, Mary. *Beyond God the Father*. Boston: Beacon Press, 1974.
- Darling-Hammond, Linda, ed. *Review of Research in Education 20*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1994.
- Darling-Hammond, Linda, and John Bransford, eds. *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- Davis, Philip J., and Reuben Hersh. *The Mathematical Experience*. Boston: Birkhauser, 1981.
- Davis, Robert B., Carolyn A. Maher, and Nel Noddings, eds. *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*. JRME Monograph 4. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.
- Deiro, Judith. *Teaching with Heart*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1996.
- Dewey, John. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1900.
- . *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902.
- . *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
- . *The Public and Its Problems*. New York: Henry Holt, 1927.
- . *The Quest for Certainty*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1929.
- . *Human Nature and Conduct*. New York: Modern Library, 1930.
- . *How We Think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- . *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt, 1938.
- . *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1963. (Originally printed in 1938.)
- . *Reconstruction in Philosophy and Essays 1920*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
- Diller, Ann. "Pluralisms for Education: An Ethics of Care Perspective." Pp. 22–29 in *Philosophy of Education*, edited by H. A. Alexander. Champaign, Ill.: Philosophy of Education Society, 1993.
- Eisner, Elliot. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan, 1991.

- Elshtain, Jean Bethke. *Women and War*. New York: Basic Books, 1987.
- . *Jane Addams and the Dream of American Democracy*. New York: Basic Books, 2002.
- Ennis, Robert. "A Concept of Critical Thinking." *Harvard Educational Review* 32, no. 1 (1962): 83–111.
- . "Critical Thinking and Subject Specificity: Verification and Needed Research." *Educational Researcher* 18, no. 3 (1989): 4–10.
- Ernest, Paul. *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Vintage, 1979.
- Fraser, Nancy. *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970.
- Friedman, Maurice, ed. *The Worlds of Existentialism*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Galbraith, John Kenneth. *The Culture of Contentment*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983.
- Gardner, Martin. *The Annotated Alice*. (Lewis Carroll.) New York: World Publishing, 1963.
- Gilligan, Carol J. *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- Giroux, Henry A. *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Gordon, Mordechai, ed. *Hannah Arendt and Education*. Boulder, Colo.: Westview Press, 2001.
- Green, Thomas. "A Topology of the Teaching Concept." Pp. 28–62 in *Concepts of Teaching*, edited by C. J. B. Macmillan and Thomas Nelson. Chicago: Rand McNally, 1968.
- Greene, Maxine. *Teacher as Stranger*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1973.
- . *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press, 1978.
- . *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press, 1988.
- Grimshaw, Jean. *Philosophy and Feminist Thinking*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- Gross, Beatrice, and Ronald Gross, eds. *Radical School Reform*. New York: Simon and Schuster, 1969.
- Hacking, Ian. *The Social Construction of What?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999.
- Hand, Sean, ed. *The Levinas Reader*. Oxford: Blackwell, 1989.
- Hanna, Gila. *Rigorous Proof in Mathematics Education*. Toronto: OISE Press, 1983.
- Hansen, David T. "Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism." *Studies in Philosophy of Education* 29 (2010): 151–166.
- Harding, M. Esther. *Woman's Mysteries*. New York: Harper Colophon Books, 1976.
- Harding, Sandra S. *The Science Question in Feminism*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1986.
- Harding, Sandra, and Merrill B. Hintikka, eds. *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht, Netherlands: D. Reidel, 1983.
- Haroutunian-Gordon, Sophie. *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

- Hartshorne, Hugh, and Mark A. May. *Studies in the Nature of Character*. Vol. 1, *Studies in Deceit*. New York: Macmillan, 1928. Vol. 2, *Studies in Self-Control*. New York: Macmillan, 1929.
- Hekman, Susan J. *Gender and Knowledge*. Boston: Northeastern University Press, 1990.
- Held, Virginia. *Feminist Morality*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- . *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Hirst, Paul. *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge, 1974.
- Hofstadter, Richard. *Anti-Intellectualism in American Life*. New York: Alfred A. Knopf, 1963.
- Howe, Kenneth. *Understanding Equal Educational Opportunity*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Hubbard, Ruth. "Have Only Men Evolved?" Pp. 17–46 in *Women Look at Biology Looking at Women*, edited by Ruth Hubbard, M. S. Henefin and B. Fried. Cambridge, Mass.: Schenkman, 1979.
- . *The Politics of Women's Biology*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1990.
- Hubbard, Ruth, M. S. Henefin, and B. Fried, eds. *Women Look at Biology Looking at Women*. Cambridge, Mass.: Schenkman, 1979.
- . *Biological Woman: The Convenient Myth*. Cambridge, Mass.: Schenkman, 1982.
- Ivanhoe, P. J., and Rebecca Walker, eds. *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Jackson, Philip W. *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Press, 1992.
- Jacoby, Susan. *Freethinkers*. New York: Metropolitan Books, 2004.
- Jaggar, Alison M. *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, N.J.: Rowman and Allanheld, 1983.
- James, William. *The Varieties of Religious Experience*. New York: Mentor, 1958, 1902.
- Kant, Immanuel. *Grounding for the Metaphysics of Morals*. Translated by James W. Ellington. Indianapolis: Hackett, 1981.
- Katznelson, Ira. *When Affirmative Action Was White*. New York: W. W. Norton, 2005.
- Keller, Evelyn Fox. *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara McClintock*. New York: Freeman, 1983.
- . *Reflections on Gender and Science*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.
- Kierkegaard, Søren. *Either/Or*. Vol. 1. Translated by David F. Swenson and Lillian M. Swenson. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1959.
- Kliebard, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge, 1995.
- . *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum 1876–1946*. New York: Teachers College Press, 1999.
- Kneller, George F., ed. *Foundations of Education*. New York: John Wiley and Sons, 1963.
- Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.
- Kohn, Alfie. *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 2000.
- Komisar, B. Paul, and C. J. B. Macmillan, eds. *Analytical Concepts in Education*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Kozol, Jonathan. *Savage Inequalities*. New York: Crown Books, 1991.
- Kuhn, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

- Lagemann, Ellen Condcliffe, and Lee Shulman, eds. *Issues in Education Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Laird, Susan. "The Concept of Teaching: *Betsey Broum* vs. Philosophy of Education?" Pp. 32–45 in *Philosophy of Education: 1988*, edited by James Giarelli. Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1989.
- Larrabee, Mary Jeanne, ed. *An Ethic of Care*. New York and London: Routledge, 1993.
- Laughlin, Robert B. *A Different Universe*. New York: Basic Books, 2005.
- Lehrer, Keith. *Theory of Knowledge*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1990.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.
- Lynch, Michael P. *True to Life*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005.
- MacIntyre, Alasdair. *After Virtue*. 2d ed. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1984.
- . *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1988.
- Macmillan, C. J. B., and James W. Garrison. "An Erotetic Concept of Teaching." *Educational Theory* 33, no. 3–4 (1983): 157–166.
- Macmillan, C.J.B., and Thomas Nelson, eds. *Concepts of Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1968.
- Mager, Robert. *Preparing Instructional Objectives*. San Francisco: Fearon Press, 1962.
- Martin, Jane Roland. *Reclaiming a Conversation*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.
- . *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992.
- . *Cultural Miseducation*. New York: Teachers College Press, 2002.
- McClellan, James E. *Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.
- McDermott, John J., ed. *The Philosophy of John Dewey*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1973.
- McPeck, John E. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson, 1981.
- Mill, John Stuart. *Utilitarianism*. Edited by George Sher. Indianapolis: Hackett, 1979, 1861.
- Miller, Alice. *For Your Own Good*. Translated by Hildegard Hannun and Hunter Hannun. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 1983.
- Montessori, Maria. *The Secret of Childhood*. Translated by M. Joseph Costelloe. New York: Ballantine Books, 1966.
- Morgenbesser, Sidney, ed. *Dewey and His Critics*. New York: Journal of Philosophy, 1977.
- Murdoch, Iris. *The Sovereignty of Good*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
- Neill, A. S. *Summerhill*. New York: Hart Publishing, 1960.
- Nieto, Sonia. *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning*. New York: Teachers College Press, 1999.
- Noddings, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- . *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press, 1992.
- . *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*. New York: Teachers College Press, 1993.
- . "For All the Children." *Educational Theory* 43, no. 1 (1993): 17.
- . "Does Everybody Count?" *Journal of Mathematical Behavior* 13, no. 1 (1994): 89–104.
- . "On Community." *Educational Theory* 4, no. 3 (1996): 245–267.

- . “Thinking About Standards.” *Phi Delta Kappan* 79, no. 3 (1997): 184–189.
- . *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press, 2002.
- . *Educating Moral People*. New York: Teachers College Press, 2002.
- . *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- . “What Does It Mean to Educate the Whole Child?” *Educational Leadership* 63, no. 1 (2005): 8–13.
- . *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- . *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley: University of California Press, 2010.
- , ed. *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press, 2005.
- Norris, Stephen R. *The Generalizability of Critical Thinking*. New York: Teachers College Press, 1992.
- Nucci, Larry P., ed. *Moral Development and Character Education*. Berkeley: McCutchan, 1989.
- Nussbaum, Martha C. *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- . *For Love of Country?* Edited by Joshua Cohen. Boston: Beacon Press, 1996.
- Oakeshott, Michael. *Rationalism in Politics and Other Essays*. London: Methuen, 1962.
- Okin, Susan Moller. *Women in Western Political Thought*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979.
- O'Neill, John. *Making Sense Together: An Introduction to Wild Sociology*. London: Heinemann, 1975.
- Orwell, George. *A Collection of Essays*. San Diego: Harcourt Brace, 1981.
- Pang, Valerie Ooka. *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- Paul, Richard. “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis.” *Informal Logic Newsletter* 4, no. 2 (1982): 2–7.
- . *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, Calif.: Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990.
- Peters, Richard S., ed. *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- Phillips, D. C. “On Describing a Student's Cognitive Structure.” *Educational Psychologist* 18, no. 2 (1983): 59–74.
- . *Philosophy, Science, and Social Inquiry*. Oxford: Pergamon, 1987.
- . “Telling It Straight.” *Educational Psychologist* 29, no. 1 (1994): 13–21.
- Phillips, Denis, and Jonas Soltis. *Perspectives on Learning*. New York: Teachers College Press, 1985.
- Piaget, Jean. *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press, 1970.
- . *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- . *Insights and Illusions of Philosophy*. New York: World Publishing, 1971.
- Plato. *The Great Dialogues*. Translated and edited by B. Jowett. Roslyn, N.Y.: Walter J. Black, 1942.
- . *The Republic of Plato*. Translated with notes and an “Interpretive Essay” by Allan Bloom. New York: Basic Books, 1968.

- Poplin, Mary, and J. Weeres. *Voices from the Inside: A Report on Schooling from Inside the Classroom*. Los Angeles: Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School, 1992.
- Popper, Karl. *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon Press, 1972.
- Quine, W.V.O., and Robert Ullian. *The Web of Belief*. New York: Random House, 1970.
- Rasmussen, David, ed. *Universalism vs. Communitarianism: Contemporary Debates in Ethics*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1990.
- Raths, Louis, Merrill Harmin, and Sidney Simon. *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966; 2d ed., 1978.
- Ravitch, Diane. *National Standards in American Education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1995.
- . *Left Back: A Century of Battles over School Reform*. New York: Simon and Schuster, 2000.
- Rawls, John. *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.
- Raywid, Mary Anne. "Community and Schools: A Prolegomenon." Pp. 2–17 in *Philosophy of Education: 1988*, edited by James Giarelli. Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1989.
- Richards, I. A. *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace, 1956.
- Rorty, Amelie Oksenberg, ed. *Essays on Aristotle's Ethics*. Berkeley: University of California Press, 1980.
- Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979.
- . *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Rose, Mike. *Possible Lives: The Promise of Public Education in America*. Boston: Houghton Mifflin, 1995.
- . *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*. New York: Penguin, 2005.
- Rothstein, Richard. *Class and Schools*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2004.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emile*. Translated by Allan Bloom. New York: Basic Books, 1974.
- Ruddick, Sara. *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press, 1989.
- Ryle, Gilbert. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 1952.
- Sandel, Michael. *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Sarason, Seymour B. *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Sartre, Jean-Paul. *Being and Nothingness*. Translated by Hazel E. Barnes. New York: Washington Square Press, 1956.
- . *Essays in Existentialism*. Edited by Wade Baskin. Secaucus, N.J.: Citadel Press, 1977.
- Schaffarzick, Jon, and Gary Sykes, eds. *Value Conflicts and Curriculum Issues*. Berkeley: McCutchan, 1979.
- Scheffler, Israel. *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1960.
- Scheman, Naomi. "Though This Be Method, Yet There Is Madness in It: Paranoia and Liberal Epistemology." Pp. 145–170 in *A Mind of One's Own*, edited by Louise M. Antony and Charlotte Witt. Boulder, Colo.: Westview Press, 1993.
- Schlesinger, Arthur M., Jr. *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. New York: W. W. Norton, 1992.
- Schwab, Joseph J. *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.



- Scriven, Michael. *Reasoning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Sergiovanni, Thomas J. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Shavelson, Richard, and Lisa Towne, eds. *Scientific Research in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2002.
- Shipley, David K. *The Working Poor: Invisible in America*. New York: Alfred A. Knopf, 2004.
- Shulman, Lee S., and Evan R. Keislar, eds. *Learning by Discovery*. Chicago: Rand McNally, 1966.
- Sichel, Betty A. *Moral Education*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Sidgwick, Henry. *The Methods of Ethics*. Indianapolis: Hackett, 1981, 1874.
- Sidorkin, Alexander M. *Learning Relations*. New York: Peter Lang, 2002.
- Siegel, Harvey. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge, 1988.
- Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: Random House, 1970.
- Singer, Peter, ed. *A Companion to Ethics*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- Slote, Michael. *Morals from Motives*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- . *The Ethics of Care and Empathy*. London and New York: Routledge, 2007.
- Smith, B. Othanel, and Robert H. Ennis, eds. *Language and Concepts in Education*. Chicago: Rand McNally, 1961.
- Smith, Dorothy E. *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Boston: Northeastern University Press, 1987.
- Snook, I. A. "The Concept of Indoctrination." *Studies in Philosophy and Education* 7, no. 2 (1970): 65–108.
- Soltis, Jonas. *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968.
- Spring, Joel. *American Education*. Boston: McGraw-Hill, 2000.
- Suppes, Patrick. *Introduction to Logic*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1957.
- Taylor, Charles. *Philosophy and the Human Sciences*. Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- . *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1992.
- Thayer-Bacon, Barbara J. *Transforming Critical Thinking*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Thomas, Milton Halsey. *John Dewey: A Centennial Bibliography*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Tillich, Paul. *The Courage to Be*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1952.
- Tronto, Joan. "Beyond Gender Difference to a Theory of Care." *Signs* 12, no. 4 (1987): 644–663.
- . *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1993.
- True, Michael. *An Energy Field More Intense Than War*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1995.
- Vandenberg, Donald. *Human Rights in Education*. New York: Philosophical Library, 1983.
- Vygotsky, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
- Walzer, Michael. *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books, 1983.
- Watson, J. B. *Behaviorism*. New York: W. W. Norton, 1924.

- Weil, Simone. *Simone Weil Reader*. Edited by George A. Panichas. Mt. Kisco, N.Y.: Moyer Bell Limited, 1977.
- Weinstein, Mark. "Critical Thinking: The Great Debate." *Educational Theory* 43, no. 1 (1993): 99–117.
- Westbrook, Robert. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1991.
- White, James Terry. *Character Lessons in American Biography for Public Schools and Home Instruction*. New York: The Character Development League, 1909.
- White, John. *Education and the Good Life*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Willis, Paul. *Learning to Labour*. Farnborough, England: Saxon House, 1977.
- Winch, Peter. *The Idea of a Social Science*. London: Routledge, 1967.
- Witherell, Carol, and Nel Noddings, eds. *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Wollstonecraft, Mary. *A Vindication of the Rights of Woman*. Edited by Carol H. Poston. New York: W. W. Norton, 1975.

DİZİN

- "sınıflandırma" kavramının kullanımı, 93, 95
"tüm çocuklar öğrenebilir" sloganı, 9, 202
"erotetik" öğretim kavramı, 57
"kurtarma botu problemi," 161-162
açık öğretim hareketi, 15, 16
adalet, 163, 173, 183-198
dağıtımıcı, 5
ve epistemoloji, 125
ve Rawls, 179-180, 185-18
ve toplum felsefesi, 177, 179, 180
ve Sokrates, 5
ve Platon, 4-5, 8-9
Addams, Jane, 215
adlandırma gücü, 74
Adler, Mortimer, 75, 98-99, 124, 193-195
ve eğitim reformu 202
Adorno, Theodor, 72
Afrika kökenli Amerikalılar, 38, 188. *Ayrıca bk.* ırk
ahlak. *Ayrıca bk.* etik; ahlaki rölativizm
genel değerlendirme, 151-176
kavramın kullanımı, 151
ve analitik felsefe, 46
ve Kıta Avrupası felsefesi, 72
ve kosmopolitizm, 219, 220-221
ve eleştirel düşünme, 101-105
ve Dewey, 24
ve eğitim araştırmaları, 138, 146
ve feminizm, 154, 158, 165, 169, 173, 226, 231-236
ve Froebel, 21
ve Neill, 15
ve Pestalozzi, 19
ve Platon, 8
ve Rousseau, 14-15
ve toplum felsefesi, 189-190
ve Aristo, 11, 12, 13
ve Sokrates, 6, 8
ahlaki rölativizm, 24, 153. *Ayrıca bk.* ahlak
akıl bölgesi, 55, 56, 57
Akıl Çağı, 217
akil. *Ayrıca bk.* rasyonalizm
ve ahlak, 158
ve epistemoloji, 112
ve toplum felsefesi, 178
aktör, 159, 162, 163, 173
alçak gönüllülük, 97
Alice Harikalar Diyarında (Carroll), 91-92
amaç kavramının kullanımı, 28-29
amaç(lar)
ve işbirlikçi öğrenme, 147
amaçlılık, 61-62, 70
ampirizm
ve analitik felsefe, 45, 47
ve epistemoloji, 112, 118
Ana Prensipler Raporu, 205, 209
analitik felsefe
genel değerlendirme, 43-60
ve Aristo, 44, 46, 54
ve eleştirel teori, 72
ve Kıta Avrupası felsefesi, 77, 82
ve öğretimin analizi, 47-57
anaokulu, 21, 110
Anayasa (Birleşik Devletler), 154, 219
anılar, geri getirilmiş, 134-135
anima, 224
anlam, 66, 69, 141
annelik içgüdü, 236
Annotated Alice (Gardner), 91-92
antropoloji, 121, 139-140
APA (Amerikan Psikoloji Birliği), 134-136, 138
Apple, Michael, 195-196
apriori, 120
araştırma, eğitimsel
genel değerlendirme, 133-149
nicel, 139, 142-143

- nitel, 139-143
 tartışmalar, 139-145
 ve epistemoloji, 134-136, 143, 146, 147
 Aristo, 10-13, 182
 ve analitik felsefe, 44, 46, 54
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 79
 ve epistemoloji, 111
 ve etik, 152-154, 156, 160, 166-168, 173
 asimilasyon yöntemi, 215
 askeri harekât, 10
 aşılama, 12-13, 45, 54-57
 ateizm, 63
 atomistik yaklaşımlar, 95-96
 Aydınlanma, 77, 151-159, 217
 Azınlık öğrencileri, 201. *Ayrıca bk. etnik köken; ırk*
 Bağımsızlık Bildirgesi, 199, 211
 bakım
 eriği, 182, 231-245
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 71-72
 bakış açısı epistemolojisi, 121. *Ayrıca bk. epistemoloji*
 Barber, Benjamin, 219
 baskı. *Ayrıca bk. eşitlik*
 ve Dewey, 38
 ve eleştirel düşünme, 101-102
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 73
 bastırılmış anılar, 134-138
 başka bir düşünce kavramının kullanımı, 169, 171, 176, 231-232
 bayrak selamı, 168
 BBSY (Bilimde Bir Süreç Yaklaşımı), 94
 bedensel eğitim, 8
 bedensel şiddet, 135, 206
 benmerkezcî görüşler, 95-96, 100, 102
 Berlin, Isaiah, 203
 Bernstein, Richard, 77, 79, 241-242, 243
 ve epistemoloji, 109
 ve Martin, 101
Betsey Brown (Shange), 58, 66, 192
Between Man and Man (Buber), 68
 bilgi. *Ayrıca bk. epistemoloji; doğruluk*
 ayrıcılığı, 75
 kendine dair, 6-7
 temelci olmayan teoriler, 116-122
 teorisi, 32-35
 ve analitik felsefe, 55
 ve Dewey, 32-35
 ve eleştirel düşünme, 93, 95, 103
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 73, 75, 78
 ve Sokrates, 6-7
 ve toplum felsefesi, 178
 bilgililik (yıkıcı çapraz sorgu), 3, 6
 bilgisizlik, 172-173, 179-181, 185, 205
 bilim. *Ayrıca bk. branşlar*
 ve bilimsel devrimler, 136-138, 140
 ve bilimsel metod, 67
 ve Dewey, 25
 ve eleştirel düşünme, 93-95, 98
 ve epistemoloji, 112, 116-117, 122, 126
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 78, 81, 82
 bilinç
 geliştirme, yeni okuyazarlarda, 73
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 70-72
 bilişsel psikoloji. *Ayrıca bk. psikoloji*
 ve açık eğitim, 16
 ve bilişsel gelişimcilik, 12, 168-169, 237
 ve Dewey, 25
 ve epistemoloji, 118-120, 127, 128-129
 ve Herbert, 19-20
Bir Adalet Teorisi (Rawls), 179-180, 186-187
 bireycilik, 11, 235. *Ayrıca bk. kendi.*
 liberal, 38
 ve ahlak, 155, 158
 ve Dewey, 38
 ve ilişki hâlindeki birey kavramı, 68
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 67, 68
 ve toplum felsefesi, 178, 181, 192-193
 Birinci Dünya Savaşı, 217
 biyoloji. *Ayrıca bk. bilim*
 ve Dewey, 26, 35
 ve epistemoloji, 119, 127
 Bransford, J. D., 245n.19, 245n.23, 246n.15
 Brinton, Crane, 157
 Bronfenbrenner, Urie, 190
Brown v. Borad of Education, 220
 Buber, Martin, 62-63, 66, 68-69, 190-191, 239
 buluş kavramı, 45
 buluşsal, 34
 Bush, George W., 116
 Bush, Jeb, 210
 Callan, Eamonn, 238n.5, 249n.11
 Camus, Albert, 65
 Carroll, Lewis, 91-92
 cesaret
 ve ahlak, 153
 ve eleştirel düşünme, 97
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 63
 Chazan, Barry, 174
 Chomsky, Noam, 88, 171
 cinsel istismar, 134-138
 cinselliğin tartışması, 7
 cinsiyet. *Ayrıca bk. feminizm*
 ve ahlak, 169, 170, 171
 ve Dewey, 41
 ve eğitim reformu, 201, 202, 209
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 67
 cinsiyetçilik, 72. *Ayrıca bk. feminizm, cinsiyet*
 coğrafya, 39-40, 194
 Coles, Robert, 172
 Conlan, John, 216
 Cronbach, Lee, 142, 229

çapraz sorgu, yıkıcı (bilgicilik), 4, 6
çevresel faktörler, 204
çile

ve ahlak, 156
ve Kıta Avrupası felsefesi, 73,

Çinli işçiler, 217

çocuk

büyütme, 224
istismarı, 134-138
merkezli eğitim, 32

çoğulculuk, 230, 231, 240

ve ahlak, 168
ve analitik felsefe, 45
ve Dewey, 37
ve Kıta Avrupası felsefesi, 66, 67

çokkültürlülük, 213-219

Daly, Mary, 74

Darwin, Charles, 23, 26

Davis, Brent, 245n.23

davranışsal amaçlar, 207-209

değer(ler)

açıklık getirme, 174-175
ahlaki/ahlaki olmayan ayrımı, 163-164
yargıları, 92

Değerlere Açıklık Getirme programı, 174-175

Demokrasi ve Eğitim (Dewey), 35-39

demokrasi, 35-39, 47

ve Dewey, 35-41
ve eğitim reformu, 200, 202, 204, 205
ve eleştirel düşünme, 97
ve Kıta Avrupası felsefesi, 75, 81
ve toplum felsefesi, 181-183, 194, 196

Deneyim ve Eğitim (Dewey), 24-25

deontolojik etik, 157-158

Derrida, Jacques, 80, 103, 241, 242

dersler

beş basamaklı, 20-21
dört basamaklı, 20
nesne, 18-19

Descartes, René. *Ayrıca bk.* Kartezyen epistemoloji

ve epistemoloji, 80-81, 108, 112, 117, 130
ve Kıta Avrupası felsefesi, 65, 70, 81
ve toplum felsefesi, 178

Devlet (Platon), 4-8

devrim, bilimsel, 136-138, 140

Dewey, John, 2, 23-42, 225, 227

felsefi yönelimi, 24-26
güncel bir değerlendirme, 40-41
ve analitik felsefe, 46-50, 53
ve Aristo, 15-16
ve bilgi teorisi, 32-35
ve demokrasi, 35-39
ve eğitim araştırmaları, 139, 146
ve eğitim hedefleri, 26-29
ve eğitim reformu, 200

ve eleştirel düşünme, 85
ve epistemoloji, 32-35, 109, 113, 116, 118, 126, 130-131

ve etik, 163-166, 174-175

ve Herbart, 20-21

ve Kıta Avrupası felsefesi, 67, 75-77, 81

ve Platon, 7-8

ve psikoloji, 29-32

ve temanın yeri, 39-40

ve toplum felsefesi, 181-183, 188-189, 194-196

dışlamacılık, 37

dışsalcılık, 116

dil bilimi, 43-44

Dil. *Ayrıca bk.* iletişim; gramer
sanat müfredatı, 89

ve ahlak, 171

ve Dewey, 36

ve eleştirel düşünme, 88-90, 92, 97

ve epistemoloji, 115

ve formel mantık, 88-90, 92

Diller, Ann, 240

din. *Ayrıca bk.* Hristiyanlık; Tanrı; Yahudi
gelenegi

ve ahlak, 156, 158

ve Aristo, 12

ve Dewey, 37-38

ve Kıta Avrupası felsefesi, 62-65

ve Neill, 15

Diogenes, 218

direnc, 74

disiplinlerin yapısı, 124

diyalektik metod, 24-25

diyalogun önemi, 238-239

doğa bilimleri, 10. *Ayrıca bk.* bilim

doğa, Rousseau'nun görüşü, 13-14

doğrulama vurgusu, 118

doğrulayıcı eylem, 203. *Ayrıca bk.* eşitlik
doğruluk. *Ayrıca bk.* epistemoloji; bilgi

düzenleyici ideal olarak, 116

lokal, 78, 115, 229-230

tablosu, 86

teorisi, 113-116

uyuşma teorileri, 113-114

ve ahlak, 157, 161

ve akıl, 110

ve Dewey, 32-34

ve eğitim araştırmaları, 143

ve epistemoloji, 110-116, 121

ve formel mantık, 85-92

ve gerekçelendirilmiş doğru inanç, 108-110

ve James, 25

ve Kıta Avrupası felsefesi, 65, 72, 78, 81

ve Platon, 4

ve Sokrates, 4, 5

dolaylı kanıt, 88

- dönüşümsel gramer, 88
 dua, 168
 eğitim araştırmaları
 genel değerlendirme, 133-149
 nicel, 139, 142-143
 nitel, 139-143
 tartışmaları, 139-145
 ve epistemoloji, 134-136, 143, 146, 147
 Eğitim Felsefesi Topluluğu, 93
 eğitim reformu
 problemleri, 199-212
 ve eşitlik, 199-204
 ve hesap verebilirlik, 204-207
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 69
 ve sınavlar, 210-211
 ve standartlar, 207-209
 ve toplum felsefesi, 189, 190
 Einstein, Albert, 19
 ekonomik sınıf
 ve ahlak, 156, 171
 ve Dewey, 37, 38, 41
 ve eğitim reformu, 202, 209
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 72, 74, 75
 eksperimantalizm, 26, 41
 ekümenik hareketler, 37-38
 eleştirel düşünme
 genel değerlendirme, 85-106
 ve ahlak, 175
 ve eğitim araştırmaları, 146
 ve eleştirel okuryazarlık, 74
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 75
 ve McPeck, 98-99
 ve müfredat, 89, 93
 ve Sokrates, 6, 7
 zayıf/güçlü, 95-96, 104
 eleştirel teori, 72-76
 ve epistemoloji, 121, 123
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 80
 Eliot, Charles, W., 200-201
 elitizm, 98, 155, 182
 Elshtain, Jean Bethke, 220
 Ennis, Robert, 92-95, 98, 99
 enstrümantalizm, 26
 epistemoloji, 226-229, 230. *Ayrıca bk.*, bilgi,
 doğruluk
 bakış açısı, 121
 genel değerlendirme, 107-132
 genetik, 118-120
 natüralist, 120-121
 post-, 78-130
 ve ahlak, 151, 153, 156, 158
 ve analitik felsefe, 47, 57, 59, 60
 ve Descartes, 80-81, 108, 112, 117, 130
 ve Dewey, 32-35, 109, 113, 116, 118, 126,
 130-131
 ve eğitim araştırmaları, 134-136, 143, 146, 147
 ve eleştirel düşünme, 89, 98, 100-103
 ve formel mantık, 89
 ve gerekçelendirilmiş doğru inanç, 108-110
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 78, 80-81
 ve Platon, 7
 ve sosyal bilim, 134-136
 ve Temelci Olmayan Bilgi Teorileri, 116-122
 ve temelcilik, 110-112
 ve yapılandırmacılık, 126-131
 erdem, 103, 152, 155, 158, 166-168, 173
 estetik, 25
 eşitsizlikler. *Ayrıca bk.* eşitlik
 döngüsel, 193-197
 temel ilişkilerdeki, 189-193
 etik. *Ayrıca bk.* ahlak
 Aydınlanma öncesi, 152-157
 bakım, 182, 231-245
 başkalık (ötekilik), 241-242
 deontolojik, 157-159
 erdem, 237-238
 genel değerlendirme, 151-176
 kavramın kullanımı, 151
 teleolojik, 258
 ve ahlak eğitimi, 166-168
 ve Aristo, 11
 ve bilişsel gelişimcilik, 168-169
 ve Dewey, 25, 163-166
 ve eğitim reformu, 205
 ve eleştirel düşünme, 101
 ve feminizm, 230, 231-236
 ve Platon, 152, 153, 156, 169, 171
 ve Sokrates, 7
 ve toplum felsefesi, 177, 179
 etki üzerine yapılan vurgu, 31
 etkileşimci felsefe, 38
 etnografik çalışmalar, 140
 Ev Eğitimi ve Kamu Okulları İçin Amerikan
 Yaşamında Karakter Dersleri, 12
 evrensel
 kültür, 36
 ruh, 24
 evrim teorisi, 7, 23, 26, 143-144
 ezberci öğrenme, 127
 ezberleme, 194
 fakirlik/yoksulluk, 75, 162
 ve Dewey, 41
 ve eğitim reformu, 200
 ve Pestalozzi, 19
 ve toplum felsefesi, 191-192, 196
 farkındalığa ihtiyaç, 66
 faşizm, 192-193
 faydacılık, 159-163
 kuralı, 160-161
 ve ahlak, 154, 160-161, 173-174
 ve toplum felsefesi, 178, 179, 181, 184,
 188-189

- feda etme, 162
 feminizm, 182, 190, 223-246. *Ayrıca bk.*
 cinsiyet
 ve ahlak, 154, 158, 165, 169, 173, 226, 231-236
 ve eğitim araştırmaları, 147
 ve eleştirel düşünme, 98, 103
 ve epistemoloji, 121-123
 ve felsefenin eleştirisi, 223-226
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 74, 75, 81
 ve Rousseau, 17-18
 fenomenoloji, 70-72, 82
 ve amaçlılık, 61-62
 fırsat eşitliği, 9, 203. *Ayrıca bk.* eşitlik
 fiziksel/duygusal bakıma vurgu, 21
 fizyoloji, 17
 Follert, Ken, 160
 Foucault, Michel, 72
 özgürlük
 ve ahlak, 175
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 62-67, 73, 74, 81-82
 ve Rousseau, 13-14, 17
 ve toplum felsefesi, 194
 Freire, Paulo, 73-74, 102
 Freud, Sigmund, 134, 138
 Froebel, Friedrich, 18-22, 32
 Galbraith, John Kennet, 162
 Galileo, 137
 gardiyan, 8, 9
 Gardner, Martin, 91
 Garrison, James, 57-58
 geçerlilik, 91, 141
 gelişimcilik, 170-172
 gelişimsel. *Ayrıca bk.* gelişimcilik
 öğrenme, 51, 127
 psikoloji, 16
 gelişme, 21, 26, 27, 34, 38
 genetik epistemoloji, 118-120. *Ayrıca bk.* bilim
 geometri, 90-91, 114, 125. *Ayrıca bk.* matematik
 Gilligan, Carol, 169-171, 231
 Giroux, Henry, 74, 85
 Glasersfeld, Ernst, 129, 146
 Goldin, Gerald, 128
 gönül rahatlığı kültürü, 162
 görev etiği, 159
 göz gelişimi, 17
 gramer
 dönüşümsel, 88
 üretimsel, 88, 171
 Gramsci, Antonio, 72, 73
 Green, Thomas, 55-56
 Greene, Maxine, 66
 Gregory, Maughn Rollins, 245n.24
 Grimshaw, Jean, 233
 gündelik dil felsefesi, 44
 Habermas, Jürgen, 73, 79
 hakkaniyet
 toplum felsefesi, 185, 188
 ve eğitim reformu, 203
 haklar, 185, 178, 179
 harcama belgesi sistemi, 2-3
 Harmin, Merrill, 175
 Harvard Üniversitesi, 200, 204
 hayvan psikolojisi, 17
 hazır olma görüşleri, 16
 HÇGK (Hiçbir Çocuk Geride Kalmayın), 201
 Hebrew Üniversitesi, 68
 hedef(ler)
 eğitimsel, 23-29, 45, 205-206
 kavramının kullanımı, 28
 Hegel, G. W. F., 24, 79
 hegemonya, 73, 75, 157
 Held, Virginia, 165-166, 236
 Herbart, Johann F., 18-22
 hermenötik, 76, 77, 143
 Hesap verebilirlik talebi, 204-207, 210
History of Western Morals (Brinton), 157
 Hitler, Adolf, 24
 Hoagland, Sarah, 234
 holistik uygulamalar, 76
 Holmes, Stephen, 192
 homoseksüellik, 217
 Horkheimer, Max, 72
 Horowitz, David, 192-193
 Houston, Barbara, 234
How We Think (Dewey), 29
 Howe, Kenneth, 212, 249n.3
 Hristiyanlık, 62, 154, 217, 218. *Ayrıca bk.* İncil;
 Tanrı; din
 ve etik, 156-158, 160, 166, 168
 ve Rousseau, 13
 Husserl, Edmund, 70-71, 108
 Hutchins, Robert M., 36
 hümanizm, 67, 216, 241
In a Different Voice (Gilligan), 213-232
 ırk. *Ayrıca bk.* Afrika kökenli Amerikalılar;
 etnik köken
 ve Dewey, 37, 38, 41
 ve eğitim reformu, 201-203, 209
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 72, 74, 75
 ve toplum felsefesi, 188
 İç Savaş, 217
 idealizm, 45, 46, 47
 ideoloji, 38, 121
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 67
 ve toplum felsefesi, 196
 ikidillilik, 216-217
 İkinci Dünya Savaşı, 218
 iletişim. *Ayrıca bk.* dil
 ve Dewey, 36
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 65, 79

- ve toplum felsefesi, 182, 188
ilgi, dört unsurlu, 30
iman. *Ayrıca bk.* inanç; din
ve ahlak, 156
ve Kıta Avrupası felsefesi, 62, 63, 67, 71, 81
inanç. *Ayrıca bk.* iman
ve epistemoloji, 116
ve gerekçelendirilmiş doğruluk, 108-110
ve sosyal bilim, 133-134
ve toplum felsefesi, 179, 193
İncil, 11, 76, 166, 168. *Ayrıca bk.* Hristiyanlık;
Yahudi geleneği; din
insan doğası, 62, 67
İslam, 217
İspanyol kökenli Amerikalılar, 38. *Ayrıca bk.*
etnik köken
istisnacılık, 219-220
işbirlikçi öğrenme, 124, 146-147
işlevselci model, 8
izleme tekniği, 200
Jackson, Phillip, 69
James, William, 23, 25, 231
Japon Amerikalılar, 218
jeoloji, 117. *Ayrıca bk.* Bilim
Jung, C. G., 224, 226
kadın cinsel organının alınması, 154
kadın karşıtlığı, 18. *Ayrıca bk.* feminizm
kahramanlık, 11-13
Kalvinizm, 157-158
kamu okulları, 98, 142
Kant, Immanuel, 11, 177-181, 232-233, 235
ve etik, 151, 157-61, 168, 173
ve epistemoloji, 119-120, 130
ve Kıta Avrupası felsefesi, 79, 81
karakter eğitimi, 12-13, 166-167, 236
Kartezyen epistemoloji, 80-81, 227-228, 245.
Ayrıca bk. Descartes, René
Katolik Kilisesi, 156-157, 166. *Ayrıca bk.*
Hristiyanlık
Katolik okulları, 142. *Ayrıca bk.* Katolik Kilisesi
kavramsal analiz, 44
Keller, Evelyn Fox, 230
kendi. *Ayrıca bk.* bireycilik; öznellik
-ne dair değer, 187
-ne güven, 14, 211
-ne saygı, 59
-ni gerçekleştirme, 8, 14
Kıta Avrupası felsefesi
genel değerlendirme, 61-83
ve analitik felsefe, 77, 82
ve araştırmaları sınıf farklılıkları, 72, 74, 75
ve bilim, 78, 81, 82
ve Descartes, 65, 70, 81
ve Dewey, 67, 75-77, 81
ve epistemoloji, 78, 80-81
ve feminizm, 74, 75, 81
ve Marksizm, 67, 72-73, 75
ve müfredat, 69, 75, 76, 80
Kıyaslanabilirlik, 141-142
Kierkegaard, Søren, 62, 63, 66
kimlik, 66-67
King, Martin Luther, Jr., 188
Kliebard, Herbert, 249n.2, 249n.12
klinik metot, Piaget, 127
Kohlberg, Lawrence, 12, 136, 146, 168-173
Komisar, Paul, 49-50
komünizm, 7. *Ayrıca bk.* Marksizm
Kopernik, 137
korku, 69, 91, 191
kozmopolitizm, 218-221
Kozol, Jonathan, 183-188
kölelik, 11, 28-30, 154, 167
kötülük
ve ahlak, 155, 167, 172-173
ve Sokrates, 5
ve toplum felsefesi, 193
Kuhn, Thomas, 136-138, 141, 145
küçük grupla öğrenme, 107, 124
küreselleşme, 236
Laird, Susan, 58, 59, 66
Lakatos, Imre, 135-136, 145-146
Language of Education (Scheffler), 49
Levinas, Emmanuel, 241
liberal
eğitim, 74-75
müfredat, 75
liberal teoloji, 157
liberalizm
ve ahlak, 155
ve eleştirel düşünme, 97
ve siyaset felsefesi, 177
ve toplum felsefesi, 177-180, 194
lise(ler)
ve sınavlar, 210-211
yarıda bırakma oranını, 200
lobiciler, 216
Locke, John, 18, 180
MacIntyre, Alasdair, 153, 155
Macmillan, C. J. B., 57-58
MACOS (*Man: A Course of Study*), 216
Mager, Robert, 250n.16
mahzunluk, 65, 66
Man from St. Petersburg (Follett), 160
mantık, 25, 85-106
formel, 85-92
informel, 92-97
ve ahlak, 157, 158, 161, 178
ve eğitim araştırmaları, 146
ve epistemoloji, 111, 125
Manual of Cultivated Plants (Bailey), 94
Marcus Aurelius, 218
Marcuse, Herbert, 72

Marksizm. *Ayrıca bk.* komünizm
 ve analitik felsefe, 46
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 67, 72-73, 75
 ve Sartre, 73
 Martin, Jane Roland, 9, 100-103, 223-225, 242-243
 Marx, Karl, 72, 75. *Ayrıca bk.* Marksizm
 matematik, 8, 10, 16, 227, 233
 ve analitik felsefe, 51
 ve Dewey, 27, 30-31, 33-34, 35
 ve eğitim araştırmaları, 141, 143, 146
 ve eğitim reformu, 202, 208-209, 211
 ve eleştirel düşünme, 85-93, 98, 102
 ve epistemoloji, 107, 109, 111, 114-115, 117-118, 125-127
 ve formel mantık, 85-92
 ve informal mantık, 93
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 75, 78
 materyalizm, 45
 McClintock, Barbara, 230
 McLaren, Peter, 97
 McPeck, John, 93, 97-100, 103, 124
 Mead, George Herbert, 25
 medeni haklar hareketi, 188. *Ayrıca bk.* Afrika kökenli Amerikalılar; eşitlik; ırk
 metaetik, 151. *Ayrıca bk.* etik
 metafizik, 25, 45, 77, 81, 101
 Mill, John Stuart, 160
 Miller, Alice, 168
 milliyetçilik, 218
 model olma, 237
 monizm, 45
 Montessori, Maria, 16-17
 motivasyon, 16, 47, 174
 Murdoch, Iris, 71
 mutlak prensipler, 158
 mutlakçılık, 71
 müfredat. *Ayrıca bk.* standartlar
 dil sanatları, 89
 liberal sanatlar, 75
 üniversiteye hazırlık, 75, 186.
 ve Dewey, 30, 39-40
 ve eğitim reformu, 200-203
 ve eleştirel düşünme, 89, 93
 ve epistemoloji, 123, 124
 ve karakter eğitimi, 166-168
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 69, 75, 76, 80
 ve Platon, 10
 ve toplum felsefesi, 183, 193-196
 Müslüman Amerikalılar, 217
 natüralist. *Ayrıca bk.* natüralizm
 epistemoloji, 120-121
 sosyal bilim, 139
 natüralizm. *Ayrıca bk.* natüralist
 pragmatik, 26
 ve ahlak, 154

ve Dewey, 24-26, 34, 36
 ve eğitim araştırmaları, 139-142
 ve epistemoloji, 116-118, 120
 Nazi rejimi, 168, 172-173, 243
 nesne(ler)
 dersleri, 18-19
 gözlemlleme/dokunma, 21
 ve özne ayrımı, 147
 nicel eğitim araştırmaları, 139, 142-143
 nihai kaygı, 63
 nitel eğitim araştırmaları, 139-143
 Nussbaum, Martha, 153, 218-221
 O'Neill, John, 230
 objektiflik, 78-79, 230
 Okin, Susan, 226
 okul tercihi meselesi, 2-3
Okul ve Toplum (Dewey), 30
 okuryazarlık
 eleştirel, 74, 101
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 73, 74,
 ontoloji, 25
 Orta Çağ, 156
 Orwell, George, 206, 248n. 13
 öğrenme
 ezberci, 127
 gelişimsel, 51
 işbirlikçi, 124, 146-147
 küçük grupla, 107, 124
 tarzları, 19
 ve analitik felsefe, 47-57
 ve Dewey, 34-35
 ve eleştirel düşünme, 93
 ve epistemoloji, 107, 124
 öğretim
 analizi, 47-60
 makineleri anlayışı, 49
 öldürme, 157, 161-162, 164
 ölüm, 62, 63, 81
 ön yargılar, 239
 önermeler
 kavramın kullanımı, 92
 ve eleştirel düşünme, 92, 99
 ötekilik, 80, 103, 241-242, 244
 öz kavramı, 62, 68, 71
 özcülük, 224-226
 özgürlükler, 186. *Ayrıca bk.* özgürlük
 özne. *Ayrıca bk.* kendi; öznellik
 epistemolojik, 127
 -nesne etkileşimi, 16
 öznellik, 64, 65, 78-81. *Ayrıca bk.* kendi; özne
 ve eğitim araştırmaları, 147
 ve epistemoloji, 130
Paideia Proposal (Adler), 98-99, 124, 193-194
 Paine, Thomas, 218
 Pang, Valerie Ooka, 213
 paradigmalr, 116, 136-142

- dejenere, 146
 progresif, 146
 ve ahlak, 169, 170, 171
 Paul, Richard, 93-98, 102-103, 242
 paylaşım, 190
 Peirce, Charles Sanders, 25
 Perry, Anne, 160
 Pestalozzi, Johann H., 18-22
 Peters, R. S., 28, 45
 Phillips, D. C., 118-119, 142-144
 Piaget, Jean, 16, 17, 25
 ve analitik felsefe, 51
 ve eğitim araştırmaları, 146
 ve epistemoloji, 118-120, 127-131
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 65
 Platon, 3-10, 44, 46, 223, 224
 ve Dewey, 39
 ve eleştirel düşünme, 97
 ve epistemoloji, 109, 114
 ve etik, 152, 153, 156, 169, 171
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 77, 79
 politeizm, 230
 Popper, Karl, 116, 133, 135, 145
 postmodernizm, 77-72, 147, 226, 227-228, 241
 ve analitik felsefe, 46
 ve eleştirel düşünme, 103
 ve epistemoloji, 108, 121, 122, 130
 pragmatik natüralizm, 26
 pragmatizm, 226, 232
 ve ahlak, 163, 166
 ve analitik felsefe, 45-47
 ve Dewey, 25, 26
 ve eleştirel düşünme, 103
 problem çözme, 30-31, 36
 progresif eğitim, 97
 Protestanlık, 157
 psikanaliz, 134-136. *Ayrıca bk.* psikoloji
 psikolinguistik, 171
 psikoloji. *Ayrıca bk.* bilişsel psikoloji; psikanaliz
 uyaran-tepki, 28-29
 ve Dewey, 29-32, 34-35
 ve eleştirel düşünme, 95
 ve epistemoloji, 118-119, 121, 130
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 70
 ve sosyal bilim, 134-136
 Püritenlik, 157-158, 159
 Quine, W. V. O., 76, 227
 radikal yapılandırmacılık, 128, 130, 146. *Ayrıca bk.* yapılandırmacılık
 rap müzik, 103
 rasyonalizm. *Ayrıca bk.* akıl
 ve ahlak, 160
 ve analitik felsefe, 45, 47 54-55, 59
 ve Dewey, 37
 ve eleştirel düşünme, 92, 95, 98, 104
 ve epistemoloji, 112, 118, 122
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 64, 65
 ve sosyal bilim, 137
 ve toplum felsefesi, 178, 181
 Rath, Louis, 175
 Ravitch, Diane, 207
 Rawls, John, 168, 179-181, 185-188
 realizm, 45-47
reductio ad absurdum, 88
 reform. *Ayrıca bk.* eğitim reformu
 reproduktif, 224
 Roma İmparatorluğu, 218
 Rorty, Richard, 76-77, 209, 230, 243
 Rothstein, Richard, 249n.10
 Rousseau, Jean-Jacques, 13-18, 21, 225, 244
 ve Dewey, 38
 ve eğitim reformu, 200
 ve toplum felsefesi, 180, 194-196
 ve Pestalozzi, 18, 19
 rölativizm, 24, 153-157
 Russell, Bertrand, 43, 46, 48-49, 59
 Rusya, 48
 Ryles, Gilbert, 53
 saçma, 64, 65
 sağlık problemleri, 204
 Sartre, Jean-Paul, 63-65, 67, 70, 73, 81
 savaş, 10, 167
 Scheffler, Israel, 49-51, 53-55, 85
 Scheman, Naomi, 122, 227, 245
 Schlesinger, Arthur, Jr., 214, 215
 Schwartz, D. L., 245n.23
 Scriven, Michael, 89-91
 Seneca, 218
 sevgi
 ve ahlak, 156, 158, 159
 ve analitik felsefe, 59
 ve Buber, 191
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 69
 ve Rousseau, 17
 ve toplum felsefesi, 190-191
 sezgi, 114, 162, 166, 185
 Shakespeare, William, 125
 Shange, Ntozake, 58, 192
 Shattuck, Roger, 207, 208
 Shipler, David, 249n.7
 sınavlar
 ve Dewey, 36
 ve eğitim reformu, 210-211
 ve sınav sonuçları, 202, 204
 sınıf, ekonomik
 ve ahlak, 156, 171
 ve Dewey, 37, 38, 41
 ve eğitim reformu, 202, 209
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 72, 74, 75
 Sidgwick, Henry, 162
 Siegel, Harvey, 95-97, 100, 102
 Simon, Sidney, 175

- siyaset felsefesi, 7, 177-198
 Slote, Michael, 236
 Smith, B. Othanel, 49, 53-54
 Smith, Dorothy, 230
 Sokrates, 3-10, 27, 221, 237
 ve analitik felsefe, 46
 ve eleştirel düşünme, 97
 ve epistemoloji, 108-110, 113, 117, 120-121
 ve etik, 169, 172
 ve Sokratik metod, 3-5, 10
 Soltis, Jonas, 44-45
 sorumluluk, 162, 163
 ve eğitim reformu, 206-207, 210
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 62, 64
 sosyal bilim
 genel değerlendirme, 133-149, 229-231
 natüralist, 139
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 70, 72
 sosyoloji, 121
 Sovyetler Birliği, 48
 Spring, Joel, 213-215
 standart tez, 49
 standartlar, 201-202, 207-209
 standartlaştırılmış sınavlar, 202, 206
 ve eğitim reformu, 207-209
 Stoacılık, 218
 Stone, Lynda, 59-60
 Suchring, Wallis, 130, 146
 Summerhill okulu, 15
 Suppes, Patrick, 89, 92
 şefkat, 224, 241
 ve ahlak, 153
 ve Kıta Avrupası felsefesi, 64
 ve Rousseau, 14
 şehir içi okullar, 75
 şehir okulları, 183-198
 şüphe metodu, 70
 raksonomi, 93
 Tanrı, 14, 242. *Ayrıca bk. din*
 ve Dewey, 24, 41
 ve epistemoloji, 112, 113
 ve etik, 157, 158, 160
 ve Kıta Avrupası Felsefesi, 62-65, 67
 tarih, 8, 9
 ve Dewey, 39-40
 ve eğitim araştırmaları, 140
 ve eğitim reformu, 202, 206
 ve eleştirel düşünme, 98, 100
 ve epistemoloji, 114, 121, 123
 tekrarlanabilirlik, 112
 teleolojik etik, 158
 teoloji, 157
 tercih, 66, 67, 81, 175
 Thayer-Bacon, Barbara, 242
 Thornton, Stephen, 123
 tıbbi araştırma, 144-145
 Tillich, Paul, 62, 63
 toplulukçuluk, 11, 177, 179-182, 192
 demokratik, 182
 ve ahlak, 155
 ve Dewey, 38
 ve Rawls, 179
 ve Rousseau, 14
 toplum felsefesi, 13-14, 25, 177-198
 ve adalet, 177, 179, 180
 ve bireycilik, 178, 181, 192-193
 ve demokrasi, 181-183, 194, 196
 ve Dewey, 181-183, 188-189, 194-196
 ve etik, 177-179
 ve fakirlik, 191-192, 196
 ve faydacılık, 178, 179, 181, 184, 188-189
 ve iletişim, 182, 188
 ve liberalizm, 177-180, 194
 ve müfredat, 183, 193-196
 ve Rousseau, 180, 194-196
 toplummerkezci görüşler, 95-96, 100, 102-103
 toplumsal sözleşme teorisi, 14, 180
 toplumsal yapılandırmacılık, 16, 41, 128, 146,
 147. *Ayrıca bk. yapılandırmacılık*
 totalitarizm, 155
 transandantal kavramlar, 25
 tutarlılık teorileri, 114-115
 tutucu etik, 156-157
 tümden dil yaklaşımı, 36
 tümdengelimli çıkarım kuralları, 90-92
Türlerin Kökeni (Darwin), 23
 uyaran-tepki psikolojisi, 29-30
 uygulamalı deneyim, 15
 uyuma teorisi, 74
 ümitsizlik, 63
 üretimsel gramer, 88, 171
 ütopyacılık, 2, 41
Values and Teaching (Harmin, Raths ve Simon),
 175
 Vandenberg, Donald, 104
Varlık ve Hiçlik (Sartre), 63
 varoluşçuluk, 61-70, 80-82
 ve ahlak, 164
 ve Dewey, 31
 ve eleştirel düşünme, 73
 ve hermenötik, 76
 ve postmodernizm, 80-81
 vatandaşlık görevi, 14
 vatandaşlık, 221. *Ayrıca bk. kozmopolitizm*
 vatanseverlik, 219, 220
 Vygotsky, L. S., 16, 17, 128
 Washington, George, 217
 Watson, J. B., 249n.1
 Weil, Simone, 71-72
 Weinstein, Mark, 97, 103
 Wilson, John, 173
 Wittgenstein, Ludwig, 44, 46, 47, 130

- Wollstonecraft, Mary, 226
yabancılaşma, 66
Yahudi geleneği, 166, 168, 217. *Ayrıca bk.*
 Tanrı; din
yanlışlanabilirlik kriteri, 134, 135
yapılandırmacılık, 78, 107-108, 126-131
 radikal, 128, 130, 146
 toplumsal, 16, 41, 128, 146, 147
 ve Dewey, 35
 ve eğitim araştırmaları, 146
 ve Piaget, 119
yapısal doğrulama, 141
yapısalcılık, 127
yaratılış hikâyeleri. *Bk.* evrim teorisi
Yerli Amerikalılar, 199, 217
yetkinlik, 89, 209
Yunan medeniyeti, 218
zamanlama, 16

EĞİTİM FELSEFESİ

NEL NODDINGS

PHILOSOPHY of EDUCATION

ÇEVİREN: RAŞİT ÇELİK

Nel Noddings'in *Eğitim Felsefesi*, *Teaching Philosophy* tarafından "alandaki en iyi giriş eseri" olarak ilan edilmiştir ve *Educational Theory* tarafından "eğitim felsefesinde klasik bir metin" olarak değerlendirilmiştir. Felsefe ve eğitim tarihi içerisindeki en temel isimlerden günümüzdeki teorisyenlere kadar uzanan süreçte eğitimsel düşüncenin gelişim serüvenini felsefi tartışmalar içerisinde ele alan önemli bir kitaptır. Bununla beraber, alandaki en güncel konuların titiz bir felsefi tartışmasını sunmasıyla da oldukça önemlidir. Yalnızca eğitim öğrencileri için değil, aynı zamanda tüm eğitim araştırmacıları ve politikacıları açısından da temel bir kaynak niteliğindedir.

"Nel Noddings hem klasik hem de çağdaş eğitim filozoflarının kompleks düşünceleri hakkında açık ve anlaşılır bir şekilde yazar... Eğitim felsefesinin zengin içeriği hakkında bundan daha ideal bir giriş kitabı düşünmek zordur."

Richard J. Bernstein

"Kesinlikle mükemmel ve ihtiyaca cevap veren bir katkı."

Lynda Stone

"Eğitim felsefesinin ne olduğuna dair canlı ve çekici bir analiz."

Mary Anne Raywid



NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD ŞTİ.
Ankara Büro: Mithatpaşa Cad. No.: 74/4 Kızılay ANKARA
Tel: +90312 418 20 10 Faks: +90312 418 30 20
Rasimpaşa Mah. Rıhtım Cad. Nemlizade Sok. Güleriyüz Apt.
No-9 Daire-3 Kadıköy / İSTANBUL Tel-Faks: +90216 418 20 10
nobel@nobelyayin.com - www.nobelyayin.com



Okuyucu öneri ve eleştirileri için
okuyucu@nobelyayin.com
facebook.com/nobelyayin
twitter.com/nobelyayin
twitter.com/nobelkitap

ISBN 978-605-320-473-2

